Ц. Б. при Ком. по Нар. Обр.
1941
№ 7742
Шкафъ 27
Полка 1
Мѣсто 184
7742
91
74329

569

7742

СПЕЦФОНД

372
1905

~~574~~ 80
Проверено 1965 г.
Ин. № 74329
4 569
9187
1953
ЦЕНТРАЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА КОММИССІИ ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНІЮ ВЪ С.-ПЕТЕРБУРГѢ.

ОБУЧЕНІЕ ГРАМОТѢ

по

ЗВУКОВОМУ СПОСОБУ

Сборникъ методическихъ разъясненій, указаній, пріемовъ и примѣрныхъ уроковъ, разработанныхъ извѣстными педагогами.

Составилъ

В. Зелинскій,

преподаватель методики русскаго языка.

7742
СПЕЦФОНД

Цѣна 1 рубль.

МОСКВА.

Типографія А. Г. Кольчугина, Волхонка, домъ Воейковой.

1893.

КНИГИ, СОСТАВЛЕННЫЯ И ИЗДАННЫЯ

Василіемъ Аполлоновичемъ Зелинскимъ,

ПРЕПОДАВАТЕЛЕМЪ МЕТОДИКИ РУССКАГО ЯЗЫКА.

Пособія по изученію русскаго языка:

1. Справочникъ по русскому правописанію, съ приложеніемъ полнаго списка коренныхъ и производныхъ словъ, въ которыхъ пишется буква Ѣ. Составленъ по „Руководству" Академіи Наукъ. Изд. 6-е. М. 1891 г. Ц. 50 к.

2. Грамматическій задачникъ для письменныхъ и устныхъ упражненій по русскому языку. Приспособленъ къ элементарной грамматикѣ К. Говорова. Изд. 3-е. М. 1893 г. Ц. 25 к.

3. Зрительный диктантъ. Самодиктованіе и самоисправленіе. Новая система для практическаго самоизученія русскаго правописанія. Часть первая. Изд. 4-е. М. 1891 г. Ц. 50 к.

4. То-же. Часть вторая. Знаки препинанія. Изданіе 2-е. М. 1891 г. Ц. 40 коп.

5. Справочный словарь буквы Ѣ. Полный списокъ коренныхъ и производныхъ словъ, пишущихся черезъ Ѣ. Изд. 3-е. М. 1892 г. Ц. 25 коп.

6. Таблицы для письменнаго грамматическаго разбора. № 1. Части рѣчи. № 2. Составъ словъ. № 3. Имя существительное. № 4. Глаголъ. Цѣна каждой таблицы 2 к.

7. Корнесловъ русскаго языка. Составленъ по изслѣдованіямъ авторитетныхъ филологовъ. М. 1891 г. Ц. 50 к.

8. Хрестоматія для объяснительнаго чтенія. Дополненіе къ книгѣ: „Методическія указанія и примѣрные уроки по объяснительному чтенію". М. 1892 г. Ц. 25 к.

9. Указатель (систематическій и алфавитный) при разстановкѣ знаковъ препинанія. М. 1892 г. Ц. 50 к.

Руководства по преподаванію русскаго языка:

10. Методическія указанія и образцовые уроки по преподаванію русской элементарной грамматики. Сводъ методическихъ разъясненій и примѣрныхъ грамматическихъ уроковъ, разработанныхъ извѣстными русскими педагогами. М. 1891 г. Ц. 1 р.

11. Методическія указанія и примѣрные уроки по объяснительному чтенію, разработанные извѣстными русскими педагогами. М. 1891 г. Ц. 1 р.

12. Обученіе грамотѣ по звуковому способу. Сборникъ методическихъ разъясненій, указаній, пріемовъ и примѣрныхъ уроковъ по обученію грамотѣ, разработанныхъ извѣстными педагогами Ц. 1 р.

Пособія по исторіи русской литературы:

13. Собраніе критическихъ матеріаловъ для изученія произведеній И. С. Тургенева. Два выпуска. М. 1884 г. Ц. 4 руб. (Изданіе распродано).

14. Историко-критическій комментарій къ сочиненіямъ Ѳ. М. Достоевскаго (сборникъ критикъ). Съ портретомъ Ѳ. М. Достоевскаго. 3 части. М. 1885—1886 г. Ц. 3 р 25 к. (Изданіе распродано).

15. Сборникъ критическихъ статей о Н. А. Некрасовѣ. Три части. М. 1886—1887 г. Ц. 3 р. (Каждая часть продается отдѣльно).

16. Русская критическая литература о произведеніяхъ А. С. Пушкина. Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ статей. Три части. М. 1887—1888 г. Ц. 3 р. (Каждая часть продается отдѣльно).

17. Русская критическая литература о произведеніяхъ Л. Н. Толстого. Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ статей. Три части. М. 1888 г. Ц. 3 р. (Каждая часть продается отдѣльно).

18. Русская критическая литература о произведеніяхъ Н. В. Гоголя. Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ статей. Часть первая. Москва. 1889 г. Ц. 1 р.

Складъ изданій **В. А. Зелинскаго**—въ Москвѣ, Патріаршіе пруды, д. Мозжухина.

Выписывающіе изъ склада прилагаютъ на пересылку каждой книги стоимостью менѣе рубля—10 к. (таблицы 2 к.) и сумму, по желанію,—почтовыми марками въ заказныхъ письмахъ.

При выпискѣ книгъ на рубль и болѣе, пересылку складъ принимаетъ на свой счетъ, прибавляя только 10 к. на посылки съ наложеннымъ платежомъ.

ПРОВЕРЕНО 1939 г.
Ин. № 74329

ОБУЧЕНІЕ ГРАМОТѢ

ПО

ЗВУКОВОМУ СПОСОБУ

ЦЕНТРАЛЬНАЯ БИБЛІОТЕКА
КОММИССІИ
ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНІЮ
ВЪ С-ПЕТЕРБУРГѢ

Сборникъ методическихъ разъясненій, указаній, пріемовъ и примѣрныхъ уроковъ, разработанныхъ извѣстными педагогами.

Составилъ

В. Зелинскій,

преподаватель методики русскаго языка.

1908 г.
Центральная библіотека при Комиссіи по народному образованію въ С.П.Б.
№ 7742
ПРОВЕРЕНО

МОСКВА.
Типографія А. Г. Кольчугина, Волхонка, домъ Воейковой
1893.

ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ

по

ЗАУКОВОМУ СПОСОБУ

Собрание методических разысканий, указаний,
описаний приёмов, трудов, разработанных
действием издания.

Отъ составителя.

Издавая настоящую книгу, я имѣлъ въ виду оказать нѣкоторую помощь учителямъ и учительницамъ начальныхъ училищъ въ дѣлѣ уясненія ими тѣхъ или иныхъ вопросовъ, касающихся преподаванія грамоты по звуковому способу. Посредствомъ ознакомленія и сопоставленія между собою авторитетныхъ разъясненій, указаній, пріемовъ и практически разработанныхъ примѣрныхъ уроковъ по обученію грамотѣ—скорѣе и легче, по моему мнѣнію, можетъ быть выработанъ свой собственный взглядъ, система и пріемы лучшаго, раціональнаго преподаванія этого предмета. Вообще мнѣ думалось, что мнѣнія опытныхъ педагоговъ, методическія указанія ихъ и разсѣянные по разнымъ руководствамъ примѣрные уроки и пріемы по обученію грамотѣ, будучи собраны въ одно и расположены въ извѣстной системѣ, составятъ своего рода справочную книгу при обученіи грамотѣ,—книгу, которая будетъ не лишнею въ библіотекѣ учителя начальной школы. Насколько я правъ въ высказанной мысли и надеждѣ—судить не мнѣ.

Привожу полныя названія методическихъ руководствъ, изъ которыхъ я собралъ разъясненія, пріемы и примѣрные уроки по веденію обученія грамотѣ.

1. С. Миропольскій. „Обученіе грамотѣ. Методическое руководство для учительскихъ семинарій, учителей начальныхъ школъ и руководителей педагогическими курсами“.

2. П. Н. Солонина. „Записки по методикѣ русскаго языка, составленныя для учительскихъ семинарій и институтовъ и для учителей народныхъ школъ. Отдѣлъ I. Методика обученія грамотѣ“.

3. Н. Бунаковъ. „Родной языкъ, какъ предметъ обученія въ народной школѣ съ трехгодичнымъ курсомъ“.

4. К. Ельницкій. „Методика начальнаго обученія отечественному языку. Для учительскихъ семинарій и институтовъ, педагогическихъ классовъ при женскихъ гимназіяхъ и для начальныхъ учителей и учительницъ“.

5. Д. Тихомировъ. „Чему и какъ учить на урокахъ роднаго языка въ начальной школѣ. Методика обученія грамотѣ, объяснительному чтенію, толковому изложенію мыслей, грамматикѣ, правописанію и церковно-славянскому чтенію. Руководство для учителей подготовительной и народной школы“.

6. В. Зимницкій. „Условія и пріемы правильнаго обученія чтенію. Руководство для воспитанниковъ учительскихъ институтовъ и семинарій, воспитанницъ педагогическихъ курсовъ женскихъ гимназій и учителей и учительницъ народныхъ школъ“.

7. І. Паульсонъ. „Обученіе грамотѣ и родному языку по *Первой учебной книжкѣ*. Дидактическое руководство для элементарныхъ учителей и учительницъ“.

8. Баронъ Н. А. Корфъ. „Русская начальная школа. Руководство для земскихъ гласныхъ и учителей сельскихъ школъ“.

9. К. Ушинскій. „Руководство къ преподаванію по *Родному Слову*. Часть I“.

10. В. Водовозовъ. „Предметы обученія въ народной школѣ. Методика обученія грамотѣ, ариѳметикѣ и другимъ предметамъ“.

11. С. Бобровскій. „Руководство къ обученію чтенію-письму по звуковому способу. Методика обученія грамотѣ. Для школьнаго и домашняго употребленія“.

ОГЛАВЛЕНІЕ

I. Отдѣлъ теоретическій. Методическія и дидактическія свѣдѣнія по обученію грамотѣ.

1. Цѣль и значеніе грамотности для жизни и школы.—Раціональный способъ обученія грамотѣ.

Стр.

Статьи: С. Миропольскаго 1
П. Солонины. 4
Н. Бунакова. 8
К. Ельницкаго 15

2. Краткій историческій обзоръ развитія письменности вообще и способовъ обученія грамотѣ въ Россіи.

Статьи: Д. Тихомирова 16
П. Солонины. 23

3. Происхожденіе и сущность звукового способа обученія грамотѣ.

Статьи: С. Миропольскаго 33
Н. Бунакова 39
К. Ельницкаго 44

4. Дидактическія требованія, касающіяся обученія грамотѣ по звуковому способу.

Статьи: К. Ельницкаго 45
П. Солонины. 51

5. Аналитическій, синтетическій и синкритическій способы обученія грамотѣ.

Статьи: К. Ельницкаго 60
С. Миропольскаго 61
В. Зимницкаго 73
С. Миропольскаго . . . . . —

6. Совмѣстное и раздѣльное обученіе чтенію и письму.

Стр.

Статьи: К. Ельницкаго 81
Д. Тихомирова 82

7. Вступительныя занятія съ дѣтьми.

Статьи: І. Паульсона. 89
В. Зимницкаго 97
Барона Н. Корфа 101
К. Ушинскаго 103

8. Подготовительныя занятія къ обученію грамотѣ.

Статьи: К. Ельницкаго 108
С. Бобровскаго 115

9. Различныя упражненія и пріемы при обученіи чтенію-письму.

Статьи: К. Ельницкаго 122
П. Солонины. 128

10. Нѣкоторыя замѣчанія, касающіяся обученія грамотѣ по звуковому способу.

Статья К. Ельницкаго 131

II. Отдѣлъ практическій. Примѣрные уроки.

1. Вступительныя занятія.

Уроки: Н. Бунакова 137
І. Паульсона. 142
К. Ушинскаго 153

2. Звуковыя упражненія, подготовляющія къ чтенію

Уроки: В. Водовозова 158
К. Ушинскаго 166
Н. Бунакова 172
В. Зимницкаго 188
С. Бобровскаго 196
К. Ельницкаго 207
П. Солонины 214

3. Конспектъ всего курса грамоты

П. Солонины 224

I. ОТДѢЛЪ ТЕОРЕТИЧЕСКІЙ.

Методическія и дидактическія свѣдѣнія по обученію грамотѣ.

Цѣль и значеніе грамотности для жизни и школы.—Раціональный способъ обученія грамотѣ.

Значеніе грамотности для жизни и образованія до того нынѣ общепризнано, что о немъ едва ли нужно и говорить. Въ прежнее время задавались вопросомъ: „Нужно ли чтеніе для простого народа?“ Но теперь и этотъ вопросъ считается справедливо и давно уже рѣшеннымъ. Образованіе предполагаетъ обученіе, обученіе—школу, а школа—грамотность. Но при этомъ чтеніе и письмо не только есть средство для обученія въ школѣ, но и средство для самообразованія. При сложности и необыкновенно обширномъ развитіи знаній настоящаго времени, *устное* обученіе стало почти невозможнымъ, по крайней мѣрѣ, имъ нельзя уже ограничиться. Чтеніе не только даетъ человѣку матеріалъ для умственныхъ занятій, оно утверждаетъ и расширяетъ его познанія, оно дѣлаетъ его участникомъ въ жизни общественной, въ религіозномъ богослуженіи. „Чтеніе, по Шлейермахеру, есть живой указатель степени народнаго образованія“.

„Дикіе народы не знакомы съ искусствомъ чтенія и письма. Ихъ отношенія совершаются непосредственно, обмѣнъ мыс-

лей дѣлается пантомимами или устно. Малый запасъ опытовъ, преданій о замѣчательныхъ явленіяхъ и событіяхъ, мнѣній и правилъ сохраняется одною памятью и путемъ живого слова передается отъ поколѣнія къ поколѣнію; въ литературѣ они не сознаютъ нужды".

Память и живое слово служили достаточными хранилищами народной мудрости. Но чѣмъ болѣе развивалась жизнь, чѣмъ обильнѣе становился запасъ свѣдѣній, чѣмъ шире размѣщался человѣкъ на землѣ, тѣмъ сильнѣе заявлялась потребность въ письменности, которая наконецъ и создала грамотность, какъ умѣнье писать и читать. Умѣнье это появилось неодинаково рано. Появленіе его у восточныхъ народовъ скрывается въ глубинѣ вѣковъ; Греки и Римляне обладали имъ съ первыхъ поръ своего существованія; Германцы даже въ эпоху римскаго владычества, по отзыву Тацита, не были знакомы съ искусствомъ чтенія и письма; у Славянъ письменность является съ IX вѣка вмѣстѣ съ переводомъ Св. писанія. Что письменность явилась какъ неотразимая потребность жизни, это несомнѣнный историческій фактъ. Но разъ явившись, она скоро и на всегда утвердила за собою самое выдающееся мѣсто и значеніе въ историческомъ ходѣ развитія человѣчества.

Книги стали хранилищами и распространителями той мудрости, которая прежде передавалась по памяти, словомъ. Но книги, высокоцѣнныя, были доступны не всѣмъ. Книгопечатаніе совершило великій переворотъ: оно сдѣлало книжное образованіе всеобщимъ, общедоступнымъ; съ этихъ поръ книги являются средствомъ образованія самымъ общераспространеннымъ, и значеніе ихъ растетъ съ каждымъ шагомъ впередъ. При современномъ развитіи знаній, при дробленіи ихъ на спеціальныя отрасли, при необъятномъ запасѣ свѣдѣній въ каждой изъ отраслей научнаго изслѣдованія, безъ книгъ обойтись уже нѣтъ возможности. Никакая память человѣческая не въ силахъ удержать столь громадной массы знаній, какая въ теченіе тысячелѣтій накопилась въ человѣчествѣ. Книги заключаютъ въ себѣ не только опыты, открытія, изслѣдованія современниковъ, но и все, что оставила намъ минувшая исторія. Благодаря кни-

гамъ, обмѣнъ знаніями сталъ нынѣ необыкновенно легокъ. Безграмотный въ настоящее время есть по истинѣ „темный“ человѣкъ. По этому *чтеніе и письмо составляютъ нынѣ первый и необходимый предметъ всякой школы,* каковъ бы ни былъ объемъ ея курса.

Значеніе книжнаго образованія признавалось у насъ издревле. Наши предки высоко цѣнили грамотность и книги, смотря на нихъ съ точки зрѣнія религіозно-нравственнаго назиданія и образованія. Вотъ какъ опредѣляетъ ихъ значеніе Несторъ: „Велика бываетъ польза отъ ученія книжнаго, книгамы бо кажеми и учимы есьмы пути покаянью, мудрость бо обрѣтаемъ отъ словесъ книжныхъ; се бо суть рѣкы, напоящи вселенную, се бо суть исходища мудрости; книгамъ бо есть неисчетная глубина; есть бо въ печали утѣшаемы есьмы; си суть узда вздержанію, мудрость бо велика есть *). Значеніе книжнаго образованія признавалось въ древней Руси всѣми лучшими людьми и особенно князьями, которые побуждали народъ свой къ ученію книжному даже *съ понужденіемъ*.

Такъ Владиміръ, послѣ крещенія Руси, „пославъ нача понмати у нарочитое чади дѣти и даяти нача въ ученье книжное“. Ярославъ Мудрый собиралъ, волею своею княжею, дѣтей въ школы Новгородскія; и другіе князья, каковы Романъ Смоленскій, Константинъ Владимірскій, Ярославъ Остомыслъ и другіе *понуждали* учиться дѣтей, видя въ томъ благо и для нихъ самихъ и для народа.

Выгоды, которыя почерпаются изъ чтенія книгъ, неизмѣримы; письмо служитъ намъ во всѣхъ случаяхъ практической жизни, какъ неизмѣнное орудіе для обмѣна мыслей, для разнородныхъ сношеній съ людьми, для разныхъ нуждъ житейскихъ, для правильнаго веденія дѣлъ во всѣхъ сферахъ общественной дѣятельности и частныхъ предпріятій. Чѣмъ разностороннѣе жизнь, чѣмъ шире и чаще людскія сношенія, тѣмъ сильнѣе чувствуется потребность письма и вообще грамотности, которая составляетъ дверь всякаго образованія. При этомъ грамотность не устраняетъ и прежъ-

*) Лаврентьевскій списокъ Лѣтописи.

няго пути образованія; пользуясь книгами, всякій можетъ пользоваться и устными совѣтами; сносясь письмомъ, всякій можетъ вести бесѣду и живымъ словомъ.

С. Миропольскій.

* * *

Грамотность имѣетъ двѣ въ высшей степени полезныя стороны, въ одно и то же время являясь и средствомъ и цѣлью. Представляя собою орудіе къ пониманію того, что разсыпано въ многочисленныхъ книгахъ, она имѣетъ значеніе *средства* для дальнѣйшаго ученія и даже самообразованія. Маленькаго темнаго человѣка, научившагося читать и писать, она дѣлаетъ причастнымъ къ тому великому міру идей, фактовъ и явленій, который обнимаетъ собою многообразную жизнь природы и всего человѣчества; даетъ ему, наконецъ, возможность, при посредствѣ письма, и самому дѣлиться съ другими своими мыслями, чувствами и желаніями. Таково значеніе грамотности, какъ *средства* для дальнѣйшаго образованія человѣка.

Но кромѣ этой стороны своей, грамотность, какъ мы сказали уже, является въ то же самое время и *цѣлью*, и тогда она получаетъ значеніе *воспитательное*. Процессъ чтенія, если только онъ не обращается въ механическую, безсознательную работу, неизбѣжно вызываетъ въ умѣ ребенка представленія тѣхъ предметовъ и явленій, которые служатъ содержаніемъ читаемаго; побуждаетъ умъ его къ сопоставленію, сравненію и умозаключенію, однимъ словомъ,—даетъ работу для его познавательной дѣятельности; другими словами—развиваетъ въ немъ способность *мышленія*. Одновременно съ этимъ, не могутъ также не развиваться *память* и *воображеніе* учащагося, ибо при обученіи грамотѣ мы имѣемъ дѣло съ такимъ учебнымъ матерьяломъ, который, вызывая въ воображеніи знакомые намъ образы, заставляетъ въ то же время и запоминать ихъ. Самая легкость обученія по новѣйшимъ способамъ, не затрудняя учащихся механическимъ усвоеніемъ сухого и безжизненнаго

матерьяла, каковы, напр., склады и названія буквъ, а, напротивъ того, представляя обширное поле для личной *самодѣятельности*, тѣмъ самымъ располагаетъ дѣтей къ ученію, пріучаетъ къ *труду*, развиваетъ *интересъ* къ нему, ободряя на новую работу и новый трудъ. Мало того: отъ упражненія дѣтей въ разложеніи словъ на составные звуки и отъ сравненія звуковъ между собою не можетъ не развиться *слухъ* дитяти, а отъ сравненія начертанія этихъ звуковъ, т. е. буквъ,—органъ *зрѣнія*, который отъ такой работы значительно изощряется. Если ко всему сказанному прибавить еще, что учитель можетъ и долженъ пользоваться уроками грамоты для пріученія дѣтей къ *точности*, *аккуратности*, *вниманію*, *наблюдательности*, *исполнительности* и вообще ко всей той порядочности, которая составляетъ отличительную черту всякой благоустроенной школы,—то образовательное и воспитательное значеніе грамотности расширится еще болѣе.

Итакъ, грамотность, помимо своей прямой цѣли,—служить средствомъ для умственнаго развитія и образованія,—имѣетъ еще и значеніе воспитательное, такъ какъ сама въ себѣ заключаетъ условія для развитія душевныхъ способностей человѣка, для укорененія въ немъ хорошихъ свойствъ и полезныхъ навыковъ.

Этимъ широкимъ значеніемъ грамотности опредѣляется и самое мѣсто ея въ начальномъ курсѣ. Не научивъ дѣтей чтенію и письму, невозможно приступить съ ними къ систематическому изученію ни одного изъ учебныхъ предметовъ; даже преподаваніе ариѳметики, несмотря на свой практическій характеръ, не можетъ обойтись безъ пособія письма и чтенія, напримѣръ, при рѣшеніи письменныхъ задачъ. Учащимся довольно часто приходится или пользоваться учебникомъ или же закрѣплять пройденное посредствомъ записыванія его въ своихъ тетрадкахъ. Съ этой стороны, грамота является какъ орудіе, которымъ остальные предметы учебнаго курса пользуются каждый для своихъ цѣлей. Въ элементарномъ обученіи она представляетъ, слѣдовательно, предметъ начальный и притомъ такой, около котораго по-необходимости должны группироваться всѣ осталь-

ные предметы того же курса. Свойства этого предмета таковы, что, благодаря имъ, онъ не только не становится отрѣзаннымъ отъ другихъ учебныхъ предметовъ, но матерьяломъ, съ которымъ ему приходится имѣть дѣло, можно сказать даже, входитъ въ остальные предметы. Имѣя въ виду между прочимъ развитіе въ учащихся дара слова, наблюдательности, сосредоточенности, вниманія и другихъ сторонъ познавательной его дѣятельности, грамота становится въ соприкосновеніе съ наглядным обученіемъ, которое преслѣдуетъ тѣ же цѣли. Въ такомъ же отношеніи стоитъ грамота къ урокамъ черченія и рисованія: первымъ изъ этихъ предметовъ полагаются основанія для развитія кисти руки, глазомѣра, сообщаются понятія о различнаго рода линіяхъ и ихъ соединеніи, о симметріи, о простѣйшихъ и наиболѣе встрѣчающихся геометрическихъ фигурахъ и проч.; второй предметъ, т. е. рисованіе, кромѣ цѣлей, общихъ съ черченіемъ, развиваетъ еще вкусъ къ изящному и, такимъ образомъ, удовлетворяетъ требованіямъ эстетическаго образованія. Для уроковъ грамоты черченіе съ рисованіемъ имѣютъ то значеніе, что они въ значительной степени облегчаютъ для учащихся усвоеніе начертанія извѣстныхъ звуковъ или буквъ, а также и письмо ихъ. Умѣнье *считать* имѣетъ также довольно близкое отношеніе къ урокамъ грамоты: учащагося заставляютъ, напримѣръ, сосчитать число звуковъ или буквъ въ словѣ, или опредѣлить мѣсто того или другого звука, а также складывать слова изъ данныхъ звуковъ или буквъ. Наконецъ, и при упражненіи дѣтей въ искусствѣ *пѣнія*, учитель достигаетъ весьма важныхъ образовательныхъ цѣлей собственно по отношенію къ грамотѣ. Во-1-хъ, развивая, черезъ посредство пѣнія, *слухъ* дѣтей, онъ дѣлаетъ этотъ органъ болѣе воспріимчивымъ, болѣе способнымъ къ различенію звуковъ въ словахъ и къ ихъ запоминанію; во-2-хъ, черезъ пѣніе развивается также способность отчетливаго *произношенія* различнаго рода звуковъ; въ-3-хъ, пѣніе не мало способствуетъ развитію *органа голоса* вообще и, наконецъ, въ-4-хъ, упражненія въ пѣніи, *оживляя преподаваніе*, дѣлаютъ его для дѣтей болѣе пріятнымъ и занимательнымъ.

Все сказанное выше показываетъ, что между предметами начальнаго курса существуетъ тѣсная связь и что каждый изъ нихъ, развивая тѣ или другія стороны дѣтской природы, тѣмъ самымъ облегчаетъ обученіе грамотѣ. Выходитъ такъ, что всѣ предметы элементарнаго курса: наглядное обученіе, чтеніе, письмо, обученіе счету, черченіе, рисованіе и пѣніе, собственно говоря, представляютъ одинъ сложный предметъ преподаванія, состоящій только изъ различнаго рода упражненій и работъ, изъ которыхъ каждая, преслѣдуя свои частныя цѣли, въ то же самое время помогаетъ осуществленію и общей цѣли обученія—разностороннему развитію дитяти. А такъ какъ обученіе грамотѣ соединяетъ въ себѣ наибольшее количество образовательныхъ цѣлей, то оно, по справедливости, признается средоточіемъ всего начальнаго обученія.

Помимо своего высокаго значенія въ первоначальномъ курсѣ, грамота, при раціональномъ веденіи дѣла, является еще прочнымъ фундаментомъ для дальнѣйшаго обученія. Всѣ полезные навыки и способности, на развитіе которыхъ тратится столько времени и труда на этой ступени обученія, принесутъ свои плоды въ особенности въ будущемъ; развитіе навыка слуха, напримѣръ, которое вызываетъ особенную заботливость учителя на урокахъ грамоты, весьма пригодится ученикамъ его черезъ два года, при изученіи ими грамматики, преимущественно же при правописаніи, при диктовкѣ. Этому же упражненію не мало поможетъ развитіе навыка зрѣнія, пріобрѣтеніе котораго начинается также на урокахъ грамоты. Привычка къ отчетливому и ясному произношенію словъ—на урокахъ объяснительнаго и выразительнаго чтенія. Обученіе элементарному черченію, имѣющее такое тѣсное отношеніе къ урокамъ письма, принесетъ не малую пользу какъ для уроковъ систематическаго рисованія, такъ и для уроковъ географіи, при знакомствѣ дѣтей съ картой, планомъ и т. д. Не говоримъ уже о самыхъ коренныхъ навыкахъ и способностяхъ, каковы: сознательное отношеніе къ предмету изученія, вниманіе, наблюдательность, аккуратность и точность въ исполненіи всякой работы, настойчивость

въ преслѣдованіи цѣли, развитіе дара слова, развитіе охоты къ ученію и проч. Все это, съ одной стороны,—облегчаетъ трудъ учителя при дальнѣйшемъ преподаваніи, а съ другой—облегчаетъ дѣло ученія и для дѣтей, которое отъ этого становится занятіемъ пріятнымъ и производительнымъ. Не отягощая учащихся бременемъ непосильнаго для нихъ труда, оно возбуждаетъ въ нихъ должную энергію, одушевляетъ, ободряетъ и укрѣпляетъ ихъ на пути дальнѣйшаго развитія и пріобрѣтенія знаній.

П. Солонина.

* * *

Школа должна озаботиться, чтобы научить своихъ учениковъ грамотѣ.

Едва ли нужно говорить о важности этого обученія въ практическомъ отношеніи. Кто не знаетъ, какъ важна грамотность для каждаго человѣка въ жизни, на какой-бы ступени общественной лѣстницы онъ ни стоялъ, какія преимущества на сторонѣ грамотнаго торговца, ремесленника, батрака, пахаря? Не даромъ говорятъ, что „за грамотнаго двухъ неграмотныхъ даютъ, да и то не берутъ“. Мы, въ настоящихъ бесѣдахъ, имѣемъ дѣло не съ практическимъ значеніемъ грамотности, хотя нисколько не думаемъ отрицать или унижать и эту ея сторону, а съ ея значеніемъ въ обученіи родному языку, какъ одному изъ главныхъ предметовъ школы, приготовляющей людей къ самообученію путемъ развитія мышленія.

Разсматриваемая съ этой точки зрѣнія, грамотность является необходимымъ средствомъ для введенія человѣка въ тотъ міръ мысли и знанія, который содержится въ литературѣ; чтобы войти въ этотъ міръ, мало умѣть читать, мало владѣть процессомъ чтенія: грамотность должна дать человѣку не только это умѣнье, но и сознательное отношеніе къ читаемому,—иначе и грамотный все таки будетъ „темнымъ“ человѣкомъ, потому-что книга по прежнему будетъ для него потемками. Слѣдовательно, обучая гра-

мотѣ, школа, съ одной стороны, должна передать дѣтямъ умѣнье читать, научить ихъ процессу чтенія, съ другой—научить ихъ сознательно относиться къ читаемому. Вопросъ въ томъ, должна-ли она раздѣлять эти цѣли, предпосылая сознательному чтенію обученіе механизму, или соединять ихъ въ одно неразрывное цѣлое, если это возможно?—Старая школа, остатки которой еще существуютъ у насъ въ значительномъ количествѣ и теперь, признавала необходимымъ раздѣленіе, и первымъ дѣломъ своимъ считала обученіе механизму чтенія, стараясь только всѣми средствами, но въ большинствѣ случаевъ безуспѣшно, ускорить процессъ этой работы, чтобы можно было поскорѣе перейти къ другимъ занятіямъ, входящимъ въ составъ школьнаго обученія, которое въ ней было исключительно книжнымъ. Такое раздѣленіе вносило въ школу, какъ необходимое послѣдствіе ложнаго начала, двѣ существенныя ошибки, отзывавшіяся чувствительно на всемъ школьномъ обученіи. Во первыхъ, ей приходилось на первомъ-же шагу допускать такое занятіе, которое основывалось исключительно на механизмѣ и зубреньи, не имѣло никакого развивающаго значенія, напротивъ—необходимо должно было подавлять и забивать дѣтскую мысль, слѣдовательно, противорѣчило основной задачѣ школы вообще и могло быть въ ней терпимо, только какъ необходимое зло; во вторыхъ, ей приходилось, развивъ въ дѣтяхъ навыкъ къ механическому чтенію, потомъ старательно убивать этотъ навыкъ и взамѣнъ его развивать противоположный—читать сознательно, вникая въ смыслъ и содержаніе читаемаго. Какъ бы вы ни ускоряли процессъ обученія искусству читать, во всякомъ случаѣ, если это будетъ процессъ чисто-механическій, не способствующій умственному развитію дѣтей, а напротивъ задерживающій его,—онъ будетъ противорѣчить задачамъ школы и представляться, въ большей или меньшей мѣрѣ, зломъ: такую роль онъ игралъ въ старой школѣ, потому-что, съ одной стороны, по выраженію Ушинскаго, „держалъ въ оцѣпенѣніи слабый, дѣтскій умъ, не давая ему никакой пищи, приковывая ребенка къ безсмысленному заучиванію буквъ и складовъ“, убивая въ

немъ первыя естественныя проявленія пытливой мысли; съ другой стороны, наводилъ на дѣтей такую скуку, угнетая потребности ихъ духовной природы, что ученье имъ съ перваго же раза казалось „медвѣдемъ“. Ясно, что работа съ такимъ характеромъ не можетъ быть терпима въ хорошей школѣ, соотвѣтствующей общей идеѣ, лежащей въ основаніи школы вообще. Самое стремленіе передовыхъ, разумнѣйшихъ и гуманнѣйшихъ дѣятелей школы—ускорить процессъ обученія грамотѣ, выражало не иное что, какъ сознаніе лучшихъ людей, посвятившихъ себя школьному дѣлу, что въ этомъ процессѣ нѣтъ условій, которыя даютъ занятію законное мѣсто въ школѣ. Значитъ, и это стремленіе къ скорѣйшему окончанію вреднаго процесса—мѣра пальятивная, стремленіе ложное съ педагогической точки зрѣнія: вредный процессъ (зло) надо не ускорить, а вовсе устранить или измѣнить на столько, чтобы онъ получилъ совсѣмъ другой характеръ, сдѣлался не вреднымъ, а полезнымъ. Такъ слѣдуетъ смотрѣть и на всѣ послѣднія старанія довести обученіе грамотѣ до кратчайшаго срока. „Если только вы сдѣлаете то, что я вамъ скажу,—говоритъ учителямъ составитель одного изъ новѣйшихъ букварей, то ребенокъ, вовсе незнающій азбуки, *чрезъ два мѣсяца* (эти слова составитель подчеркиваетъ съ видомъ полнаго самодовольствія), будетъ у васъ читать по-русски и по-славянски и писать по-русски.“ Черезъ два мѣсяца — это, конечно, очень скоро, но чтожъ изъ этого? Съ нашей точки зрѣнія, гораздо пріятнѣе слышать, если намъ предложатъ: „только сдѣлайте то, что я вамъ скажу, то ребенокъ, пробывъ въ школѣ два мѣсяца, хотя не научится ни читать ни писать, но настолько будетъ умственно подготовленъ къ чтенію, что черезъ полгода, когда ему школа сообщитъ умѣнье читать и писать, безъ всякаго участія въ этомъ дѣлѣ зубренья, механизма и насилія, будетъ совершенно сознательно относиться къ читаемому“. Надобно сказать, что составитель упомянутаго букваря на самомъ дѣлѣ умѣлъ придать обученію грамотѣ немало развивающаго характера,—почему-же онъ не выдвигаетъ на первый планъ именно эту сторону своего по-

лезнаго труда, а прежде всего хлопочетъ о скорости? Можетъ быть, онъ руководствовался очень основательными и вполнѣ уважительными соображеніями, но ужъ никакъ не педагогическими. Повторяю, что, съ моей точки зрѣнія, погоня за скоростью въ этомъ дѣлѣ является ретивымъ усердіемъ, направленнымъ совсѣмъ не въ ту сторону, куда слѣдовало-бы его направить: сдѣлайте обученіе грамотѣ законнымъ занятіемъ разумной школы, то есть процессомъ, развивающимъ умъ, возбуждающимъ самодѣятельность ребенка, любовь къ ученью, осмыслите, оживите его,—если это вамъ удастся, тогда скорость обученія грамотѣ явится дѣломъ второстепеннымъ, имѣющимъ нѣкоторое значеніе только въ тѣхъ случаяхъ, когда она находится въ гармоніи съ достиженіемъ другихъ, болѣе важныхъ цѣлей.

Подводя итогъ подъ всѣмъ, что было сказано, приходимъ къ тому заключенію, что обученіе грамотѣ, чтобы оно сдѣлалось законнымъ занятіемъ школы, сообразно съ истинными ея задачами, надо улучшать не ускореніемъ процесса обученія, не посторонними внѣшними прикрасами и дополненіями, а въ самой сущности его. Какими-же качествами оно должно для этого обладать?—Во-первыхъ, *общими*, необходимыми для всякаго полнаго занятія; во-вторыхъ—*частными*, вводящими его въ послѣдовательный рядъ занятій роднымъ языкомъ. Первое изъ общихъ качествъ—*развивающая сила*, безъ которой никакая работа въ школѣ не имѣетъ смысла: что не развиваетъ, то задерживаетъ, отупляетъ, парализуетъ естественныя движенія дѣтской мысли, слѣдовательно — вредитъ школьному дѣлу. Второе общее качество—*личный интересъ* въ работѣ, а не одно грубое насиліе, поселяющее отвращеніе къ труду: только участіе личнаго интереса можетъ сдѣлать работу успѣшною и плодотворною; ребенокъ, по естественной подвижности и живости своей природы, постепенно раскрывающейся подъ вліяніемъ внутренней потребности и впечатлѣній жизни, необходимо будетъ протестовать противъ работы, которая лишена для него всякаго интереса и не имѣетъ никакой связи съ его внутреннимъ міромъ,—будетъ протестовать дотѣхъ поръ, пока насиліе не убьетъ этого протеста въ са-

момъ корнѣ его, что уже граничитъ съ отупѣніемъ и неестественной въ дѣтяхъ апатіей. Третье общее качество, которое слѣдуетъ сообщить обученію грамотѣ, касается способа веденія его: оно должно представлять собою *процессъ самообученія:* „если ступени нашей системы устроены такъ, —говоритъ Спенсеръ,—что ученикъ можетъ послѣдовательно подняться по нимъ съ незначительной помощью, или вовсе безъ помощи,—то эти ступени, очевидно, должны совпадать съ градаціями развитія его способностей; а если онъ поднимается на каждую изъ этихъ ступеней съ полнымъ удовольствіемъ, то очевидно слѣдуетъ, что дѣло требуетъ отъ него не больше, нежели допускается нормальнымъ упражненіемъ его силъ."

Разсматривая обученіе грамотѣ, какъ одно изъ занятій роднымъ языкомъ, слѣдуетъ, прежде всего, имѣть въ виду, что языкъ есть *матерьялъ, воспринимаемый слухомъ* и, слѣдовательно,—изученіе его должно основываться на впечатлѣніяхъ слуха: зрѣніе не можетъ дать вѣрнаго понятія о языкѣ, и начинать наблюденія въ этой области съ воспріятій зрѣнія—значитъ вести дѣло по ложной дорогѣ; глухонѣмой никогда не будетъ имѣть яснаго понятія о языкѣ, какъ способѣ выражать мысли посредствомъ членораздѣльныхъ звуковъ, хотя научится читать и писать; къ впечатлѣніямъ зрѣнія здѣсь можно переходить только тогда, когда впечатлѣнія слуха достаточно уяснены, переработались въ отчетливыя представленія, какъ въ изученіи предметовъ — наоборотъ — слѣдуетъ переходить отъ зрѣнія къ слуху, когда впечатлѣнія перваго совершенно сознаны и приведены въ надлежащій порядокъ. Въ предметномъ обученіи дѣло исходитъ отъ *видимаго* предмета и переходитъ къ описанію его въ словахъ; въ изученіи языка дѣло, напротивъ, должно исходить отъ *слышимой* рѣчи и переходить къ изображенію ея на письмѣ: въ обоихъ случаяхъ прежде всего *самъ предметъ*, какъ исходный пунктъ, а потомъ уже его изображеніе. Затѣмъ, примѣняя къ обученію грамотѣ общія свойства обученія родному языку, наталкиваемся на правило, непосредственно вытекающее изъ свойствъ самаго языка: языкъ, какъ матерьялъ, восприни-

маемый слухомъ, представляетъ собою средство для *выраженія мыслей*, форму, въ которую облекается человѣческая мысль,—отсюда: изученіе его должно начинаться, во-первыхъ, съ впечатлѣній слуха, во-вторыхъ, въ связи съ содержаніемъ, а не отдѣльно отъ него, слѣдовательно — съ цѣлью рѣчи, то-есть такого явленія, которое явно, выпукло проявляетъ способность языка выражать мысль. Рѣчь разлагается на предложенія, предложеніе на части, на слова, слова на звуки, затѣмъ обратно — изъ звуковъ составляются слова, слова совокупляются въ предложенія, изъ предложеній составляется рѣчь,—то-есть дѣло начинается съ разъединенія, разложенія, раздробленія и переходитъ въ сложеніе, соединеніе, совокупленіе, и оба эти противоположные способа тѣсно сливаются, взаимно дополняя другъ друга. Эти два способа, ведущіе къ достиженію извѣстной цѣли въ обученіи, по терминологіи Дистервега, называются—первый *аналитическимъ*, или разлагательнымъ методомъ, имѣющимъ въ виду отыскать части извѣстнаго сложнаго цѣлаго, второй — *синтетическимъ*, или составительнымъ, имѣющимъ въ виду образованіе сложнаго цѣлаго изъ элементовъ, изъ простыхъ началъ. „На этомъ основаніи,—говоритъ Дистервегъ, педагоги совершенно основательно признаютъ *аналитическимъ* методомъ въ грамматикѣ—переходъ отъ предложенія къ слову и къ звуку; противоположный же этому методъ, т. е. переходъ отъ звука и слова къ предложенію называется *синтетическимъ*“. Такимъ образомъ, методъ, который установился въ правильномъ обученіи родному языку, представляетъ соединеніе *анализа* съ *синтезомъ*.

Послѣ всего сказаннаго едвали нужно опровергать совершенную неосновательность того весьма распространеннаго мнѣнія, которое повторялось много разъ, нерѣдко повторяется и нынѣ, будто все равно, какимъ-бы способомъ ни научить ребенка грамотѣ, лишь-бы научить. Такъ авторъ одного изъ весьма почтенныхъ дидактическихъ сочиненій, вышедшихъ въ послѣднее время (1870 г.), приходитъ къ тому выводу, что „лучшая метода для учителя есть та, которая болѣе всѣхъ другихъ знакома учителю“.

Это, конечно, съ одной стороны, справедливо, потому-что нельзя-же вести дѣло по методу, который намъ вовсе неизвѣстенъ или мало извѣстенъ; но все-таки, какъ-бы ни хорошо усвоилъ себѣ учитель дурной методъ и какимъ-бы талантомъ онъ ни обладалъ при этомъ, онъ будетъ неудовлетворительнымъ учителемъ: хорошій учитель обязанъ усвоить лучшій методъ изъ всѣхъ и выбрать его не на вѣру, а сознательно, совершенно ясно сознавая, что онъ лучшій, и понимая, почему онъ лучшій. Говорятъ: „учи, какъ умѣешь и какъ хочешь, лишь былъ бы успѣхъ“. На такія слова можно возразить, что результаты и успѣхи въ обученіи дѣло условное: въ иномъ случаѣ удовлетворителенъ тотъ результатъ, который въ другомъ никуда не годится, смотря по природнымъ свойствамъ, домашней обстановкѣ ученика и множеству обстоятельствъ, не зависящихъ отъ учителя; иногда результатъ достигается совсѣмъ не дѣятельностью учителя, а посторонними вліяніями, даже неуловимыми впечатлѣніями, о которыхъ никто, и учитель, и ученикъ, не знаютъ ровно ничего. Нигдѣ близорукій практическій взглядъ, чуждый основательныхъ теоретическихъ началъ, не можетъ такъ легко и грубо ошибаться, какъ въ обученіи и воспитаніи, въ сферѣ дѣятельности, основу которой составляетъ наблюденіе, а не эксперименты, такъ какъ предметомъ экспериментовъ здѣсь пришлось бы сдѣлать живого человѣка; да и наблюденія то слѣдуетъ принимать съ большой осторожностью. Вы предпочитаете тотъ или другой методъ обученія, потому что въ примѣненіи г. А. онъ далъ лучшіе, повидимому, результаты, нежели другой методъ въ примѣненіи г. Б. Я уже не говорю, что большая или меньшая удовлетворительность результатовъ — дѣло условное, — да развѣ г. А. равенъ г. Б. во всѣхъ отношеніяхъ? Можетъ быть, степень удовлетворительности примѣненія методовъ была различна. Или — можетъ быть, успѣшность въ одномъ случаѣ или неуспѣшность въ другомъ, зависѣла отъ обстоятельствъ чисто внѣшнихъ, и еслибы методы переставить, то въ одномъ случаѣ увеличилась бы неуспѣшность, а въ другомъ успѣшность. Можетъ быть, между обучаемыми у того и другого учителя

была такая разница, что и при одинаковости метода результаты были бы столь же различны. Нѣтъ, сужденіе о методѣ обученія на такихъ близорукихъ и шаткихъ основаніяхъ будетъ слишкомъ сомнительно. Только теоретическая подкладка, основанная на изученіи человѣческой природы, можетъ сдѣлать сужденія въ этой сферѣ прочными, независящими отъ разныхъ случайностей и въ значительной степени гарантированными отъ грубыхъ ошибокъ.— По этому, для окончательнаго выбора лучшаго способа обученія грамотѣ, слѣдуетъ остановиться прежде всего на теоретической почвѣ. На основаніи предыдущихъ разсужденій, общія условія, которыя даютъ тому или другому способу дѣйствительное право называться удовлетворительнымъ съ педагогической точки зрѣнія слѣдующія:

1. Онъ долженъ быть способомъ, *развивающимъ умственныя силы* ребенка, чтобы умѣнье грамотѣ достигалось вмѣстѣ съ развитіемъ и укрѣпленіемъ мышленія.

2. Онъ долженъ вносить въ обученіе *личный интересъ ребенка*, подвигая дѣло этимъ интересомъ, а не притупляющимъ насиліемъ.

3. Онъ долженъ представлять собою *процессъ самообученія*, возбуждая, поддерживая и направляя самодѣятельность ребенка.

4. Онъ долженъ основываться на впечатлѣніяхъ *слуха*, какъ того чувства, которое служитъ для воспріятія языка.

5. Онъ долженъ соединять *анализъ* съ *синтезомъ*, начиная разложеніемъ сложнаго цѣлаго на простыя части и переходя къ сложенію простыхъ началъ въ сложное цѣлое.

Н. Бунаковъ.

* * *

Обученіе грамотѣ имѣетъ цѣлью, съ одной стороны, научить учениковъ читать и писать, *) а съ другой, посредствомъ обученія чтенію и письму,—развить душевныя

*) Умѣнье читать и писать имѣетъ очень важное значеніе для человѣка. Въ жизни каждаго человѣка постоянно приходится пользоваться умѣніемъ читать—писать. Кто не умѣетъ читать—писать, тотъ, какъ говоритъ народъ,

силы ихъ. Съ этими цѣлями долженъ сообразоваться способъ обученія грамотѣ. Подводя учениковъ къ возможно легкому, скорому и, главное, сознательному усвоенію процесса чтенія и письма, способъ обученія грамотѣ долженъ возбуждать и поддерживать умственную дѣятельность ихъ и тѣмъ способствовать развитію ихъ душевныхъ силъ.

Означеннымъ цѣлямъ наилучшимъ образомъ удовлетворяетъ *звуковой* способъ обученія грамотѣ. Способъ этотъ началъ у насъ распространяться съ пятидесятыхъ годовъ настоящаго столѣтія. Раньше же обучали дѣтей грамотѣ или по *буквослагательному* или по *силлабическому* способу.

К. Ельницкій.

Краткій историческій обзоръ развитія письменности вообще и способовъ обученія грамотѣ въ Россіи.

Чтобы лучше понять и оцѣнить современные методы обученія грамотѣ, необходимо, хотя вкратцѣ, ознакомиться съ историческимъ развитіемъ письменности. Знакомство это дастъ намъ вмѣстѣ съ тѣмъ и полезныя указанія методическія, такъ какъ естественный путь развитія человѣчества есть хорошій показатель правильнаго и естественнаго пути къ развитію отдѣльной личности *).

Человѣку искони присуще стремленіе преодолѣть преграды, полагаемыя его духу внѣшнею природою и его собственнымъ тѣломъ. Съ самаго начала своего бытія стремился человѣкъ передавать другимъ свои мысли, чувства и желанія, свои, пріобрѣтенныя жизненнымъ опытомъ, знанія, не стѣсняясь предѣлами мѣста и времени; стремился найти средства для выраженія своей внутренней

„человѣкъ темный;“ онъ всегда чувствуетъ себя въ зависимости отъ грамотныхъ людей. Знаніе грамоты составляетъ необходимое условіе образованія и самообразованія человѣка. Безъ грамоты не возможно познакомиться со всѣми тѣми знаніями, которыя усвоиваются путемъ чтенія и изученія сочиненій.

*) Болѣе подробный историческій очеркъ развитія письменности см. въ „Практическомъ руководствѣ къ обученію“, Пр. Зарницкаго.

духовной дѣятельности какими-либо внѣшними знаками, чтобы память о немъ сохранилась не только между современниками, но и въ потомствѣ.

До изобрѣтенія письменъ человѣкъ употреблялъ для этой цѣли различные предметы, кои въ большей или въ меньшей степени выражали бы его мысль. На могилѣ умершаго клали камень, насыпали холмъ; на холмѣ воина клали мечъ, на холмѣ женщины—веретено, прялку; на могилахъ знатныхъ особъ насыпали цѣлые курганы, строили пирамиды. Но всѣ такіе и подобные имъ *памятники*, или *говорящіе предметы*, при своей недолговѣчности, не вполнѣ и не ясно передавали мысль и не могли служить выраженіемъ разнообразныхъ мыслей и желаній человѣка.

Фигуральное-символическое письмо. Первымъ шагомъ въ дѣлѣ письменности были рисунки—изображеніе предметовъ. Первобытный человѣкъ для выраженія своихъ мыслей непосредственно изображалъ на деревѣ или на чемъ-либо другомъ фигуры тѣхъ предметовъ, о которыхъ онъ желалъ передать другимъ. Понятно, что такому изображенію поддавались только предметы видимые. Путешественники разсказываютъ, что у самыхъ грубыхъ дикарей они встрѣчали нѣчто въ родѣ письменъ: это были грубыя изображенія предметовъ, память о которыхъ желали надолго сохранить. Дикарь, напримѣръ, возвращаясь съ войны, желаетъ возвѣстить своимъ соплеменникамъ о побѣдѣ надъ врагами; для этого онъ чертитъ на корѣ дерева изображеніе животнаго, которое нататуировано на его груди, и по имени котораго онъ самъ называется. Рядомъ съ этимъ онъ изображаетъ и свои ратные подвиги: вырѣзываетъ нѣсколько фигуръ побѣдителей и побѣжденныхъ, побѣдители — съ оружіемъ въ рукахъ, побѣжденные—безъ оружія, а иногда и безъ головъ.

Подобнаго рода изображенія покрываютъ стѣны во дворцахъ Ниневійскихъ царей, стѣны храмовъ и обелиски Нижняго Египта. Точно такія же изображенія найдены при раскопкахъ въ Крыму. И Славяне, несомнѣнно, до изобрѣтенія азбуки, передавали свои мысли при посредствѣ

подобнаго же рода изображеній. Черноризецъ Храбръ, продолжатель дѣла св. Кирилла и Меѳодія, говоритъ: „Предки наши Славяне не имѣли письменъ, но *чертами* и *рѣзами* читали и гадали". Письмо, состоящее изъ фигуръ и рисунковъ тѣхъ предметовъ, о которыхъ желаетъ передать что-либо пишущій, называется письмомъ *фигуральнымъ*.

Понятно, что фигуральный способъ передачи мыслей не могъ вполнѣ удовлетворить человѣка: этимъ способомъ нельзя было передавать понятія и мысли отвлеченныя, и нужно было найти особое средство для обозначенія этихъ понятій. Въ живомъ устномъ языкѣ, для передачи отвлеченныхъ понятій, человѣкъ часто прибѣгаетъ къ метафорѣ: *гнѣвъ* называютъ *кипѣніемъ крови, бытіе*—дыханіемъ жизни, *уныніе*—болью сердца и пр. т. п. Подобнымъ же способомъ сталъ выражать человѣкъ отвлеченныя понятія и въ письмѣ, при помощи фигуръ: *вѣчность* обозначалась кругомъ; *око* означало всевѣдѣніе, *сердце*, пронзенное стрѣлой,—любовь, *змѣя*—мудрость, *голубь*—чистоту, незлобіе и т. п. Такое письмо называется *символическимъ*, или *идеографическимъ*, такъ какъ оно служило средствомъ для выраженія понятій, мыслей, идей—при помощи символическихъ знаковъ.

Изобрѣтеніемъ письма символическаго человѣкъ сдѣлалъ первый важный шагъ въ дѣлѣ письменности, въ дѣлѣ самонаблюденія: онъ выдѣлилъ изъ рѣчи слово, онъ различилъ понятіе отъ слова, онъ придумалъ знаки для выраженія мысли и понятія, для обозначенія слова. Это же самое, прежде всего другого, нужно сдѣлать и учителю при началѣ ученія грамотѣ: и дѣти не различаютъ словеснаго содержанія отъ словесной формы, и дѣти не умѣютъ расчленять на слова свою рѣчь. Такимъ образомъ, сознаніе различія между словомъ и его значеніемъ, умѣнье выдѣлить изъ рѣчи слово—было первымъ шагомъ въ дѣлѣ письменности,—это же должно быть и первымъ урокомъ въ классѣ роднаго языка, въ классѣ грамоты.

Силлабическое (слоговое) письмо. Но и письмо символическое не могло удовлетворить человѣка въ дѣлѣ передачи мыслей: не всѣ понятія, не всѣ слова могли быть передаваемы при помощи этого письма; еще труднѣе было обозначать и выражать различныя формы одного и того же слова, различныя отношенія между понятіями. И человѣкъ изыскивалъ новыя средства для болѣе точнаго выраженія своихъ мыслей. Среднюю-переходную ступень, между письмомъ фигуральнымъ-символическимъ съ одной стороны и фонетическимъ (звуковымъ) съ другой, составляетъ письмо *силлабическое* (слоговое), которое служитъ непосредственнымъ усовершенствованіемъ перваго и составляетъ вторую ступень въ дѣлѣ развитія письменности. Умѣнье расчленять рѣчь на слова привело къ умѣнью расчленять слово на слоги; умѣнье обозначать слово привело къ умѣнью обозначать особымъ знакомъ каждый слогъ слова. Образцомъ письма слогового можетъ служить письмо китайцевъ, сохранившее свой первоначальный характеръ и до сего времени. Въ китайскомъ языкѣ всѣ слова односложныя, и каждый знакъ китайской азбуки обозначаетъ собою цѣлое слово — слогъ. Для обозначенія числа и рода, для выраженія особенностей оборотовъ рѣчи, для различенія словъ производныхъ отъ коренныхъ—у китайцевъ придуманы особенные знаки.

Развившись изъ письма фигурально-символическаго, слоговое письмо заключало въ себѣ множество фигуральныхъ и символическихъ знаковъ (таково письмо китайцевъ и до сихъ поръ). Остатки письма слогового наблюдаются и въ письменахъ египтянъ (іероглифы—священное ваяніе): іероглифами исписаны всѣ памятники долины Нила, такъ что обелиски и пирамиды, возвышающіеся надъ песками Сахары, суть какъ бы вѣчныя книги, повѣствующія о судьбахъ великаго народа. И египетскіе іероглифы носятъ на себѣ характеръ письма образнаго; фигуры обозначали и цѣлыя слова, и слоги, и даже звуки. Письмо египтянъ, такимъ образомъ, можетъ быть названо, въ одно и то же время, и письмомъ фигуральнымъ и письмомъ силлабическимъ, и письмомъ, до извѣстной степени, звуковымъ, такъ какъ многіе знаки служатъ обозначеніемъ отдѣльныхъ звуковъ.

Древнія письмена ассирійцевъ (*клинообразныя*, или стрѣловидныя) также служатъ образцомъ письма слогового: каждый знакъ обозначаетъ собою слогъ. И клинообразныя письмена ассирійцевъ суть остатки древнѣйшаго письма—фигуральнаго.

Дойдя до умѣнья обозначать знакомъ каждый слогъ слова, человѣкъ сдѣлалъ важный шагъ впередъ въ искусствѣ передавать письменными знаками свои слова и мысли: слоговое письмо уже можно было *читать*, какъ читаемъ мы въ настоящее время *ребусы*. Понятно, что умѣнье читать, при существованіи огромнаго числа знаковъ, при недостаточной точности въ обозначеніи каждой части слова, пріобрѣталось лишь съ большимъ трудомъ и было удѣломъ избраннѣйшихъ (въ Египтѣ—жрецы).

Такимъ образомъ, раздѣленіе слова на слоги было второю ступенью въ дѣлѣ развитія письменности.

Фонетическое (звуковое) письмо. Изобрѣтеніе фонетической (звуковой) азбуки, гдѣ каждый письменный знакъ обозначалъ бы особый звукъ, было дѣломъ величайшей трудности. Чтобы дойти до этого изобрѣтенія, нужно было предварительно сдѣлать полный анализъ рѣчи, т.-е. расчленить рѣчь на слова, слова раздѣлить на слоги, а слоги на отдѣльные звуки; нужно было замѣтить, что отличныхъ другъ отъ друга недѣлимыхъ звуковъ въ языкѣ немного, и что изъ различнаго соединенія этихъ звуковъ и составляется весь лексиконъ языка.

Трудно опредѣлить въ настоящее время, какому именно народу принадлежитъ честь изобрѣтенія первой азбуки, этого величайшаго изъ подвиговъ человѣческаго ума. Утверждаютъ, что первая азбука изобрѣтена одною изъ самыхъ способныхъ расъ человѣчества, умнымъ племенемъ Семитовъ, къ которому причисляютъ—евреевъ, арабовъ, древнихъ финикіанъ, сирійцевъ, халдеевъ и эоіоновъ.

На сколько труднымъ и важнымъ дѣломъ казалось человѣку изобрѣтеніе азбуки, видно и изъ того, что первобытнымъ народамъ представлялось это открытіе дѣломъ, превышающимъ человѣческія способности. Изобрѣтатель азбу-

ки, по мнѣнію Платона, былъ или богъ или человѣкъ, вдохновенный богами. По миѳическимъ преданіямъ древнихъ грековъ, изобрѣтеніе алфавита приписывалось богу Гермесу (или Меркурію). Финикіанину Кадму, который принесъ въ Беотію первыя письмена, благодарные греки отвели почетное мѣсто на Олимпѣ, причтя его къ числу полубоговъ. Ученые евреи приписывали изобрѣтеніе письменъ откровенію, которое непосредственно получено было отъ Бога.

Открытіе и опредѣленіе отдѣльныхъ звуковъ слова совершилось, несомнѣнно, не вдругъ, и человѣчество дошло до фонетическаго письма медленнымъ путемъ усовершенствованія фигуральныхъ и символическихъ письменъ. Уже и въ іероглифическомъ письмѣ египтянъ мы видимъ начало письма фонетическаго; такъ, рядомъ съ фигуральными и символическими знаками, мы встрѣчаемъ у нихъ и знаки фонетическіе: *левъ* — служитъ для обозначенія буквы *л* и проч.

Первоначальная фонетическая азбука носитъ на себѣ несомнѣнные слѣды іероглифическаго письма: каждая буква въ ней представляетъ собою изображеніе того или другого предмета общежитія. Для обозначенія звука выбирался такой предметъ, названіе котораго начиналось съ этого звука: алефъ (волъ) служилъ обозначеніемъ звука **а**, гимель (верблюдъ) обозначаетъ собою звукъ **г**; далетъ (дверь палатки) —звукъ **д**; ламедъ (орудіе съ двумя остріями, которымъ погоняли воловъ)—звукъ **л**; мели (волны)—звукъ **м**; ойнъ (глазъ)—**о**; редъ (голова)—**р**. Такимъ образомъ, чтобы написать слово, напр., *городъ*, нужно было нарисовать изображенія предметовъ — верблюда, глаза, головы, глаза и двери палатки. Чтобы прочитать написанное такимъ образомъ слово, нужно было произнести названіе каждой фигуры, отсѣчь первый звукъ въ каждомъ названіи и соединить въ одно отсѣченные (первые) звуки. (Отгадываніе акростиха можетъ служить образчикомъ такого чтенія). Съ теченіемъ времени, для большаго удобства письма, стали, сколь возможно, сокращать изображенія: вмѣсто цѣлаго вола, рисовали одну его голову; вмѣсто цѣлаго верблюда,

рисовали его шею и голову. Дальнѣйшее усовершенствованіе письменности должно было итти въ двухъ направленіяхъ: а) со стороны упрощенія рисунковъ и б) со стороны упрощенія ихъ названій.

И наша современная азбука, какъ и азбука другихъ европейскихъ народовъ, носитъ на себѣ слѣды письма іероглифическаго: наше А—а напоминаетъ голову вола, Г—шею и голову верблюда, Д—дверь палатки, Л—точная копія того орудія, которымъ жители востока погоняли своихъ воловъ, р—голова, о—глазъ и проч.

Отъ финикіанъ азбука перешла къ грекамъ и римлянамъ, а отъ нихъ распространилась и по всей Европѣ. Европейскіе народы заимствовали изъ фигуральной финикійской и древне-еврейской азбуки не только очертанія буквъ, не только порядокъ ихъ, но даже и самый методъ обученія искусству чтенія и письма. Въ первоначальной азбукѣ фигура предмета служила обозначеніемъ звука, и самое названіе этого предмета напоминало (первымъ своимъ звукомъ) обозначаемый звукъ. Отсюда понятна необходимость изученія фигуръ вмѣстѣ съ ихъ *названіями* для всякаго, кто желалъ научиться письму и чтенію. Чтобы научиться писать, нужно было научиться рисовать изображенія предметовъ. Чтобы научиться читать, нужно было знать, что означаетъ каждое изображеніе, нужно было называть эти изображенія. А такъ какъ названіе предмета, служащаго обозначеніемъ извѣстнаго звука, кромѣ этого звука заключало въ себѣ и другіе звуки, которые нужно было умѣть откидывать, то, естественно, явилась необходимость вслѣдъ за изученіемъ фигуральной азбуки, учиться складамъ, т.-е. заучивать результаты всѣхъ возможныхъ сочетаній буквъ. Называя фигуры-буквы, древній человѣкъ соединялъ съ этими названіями опредѣленныя представленія предметовъ; но когда названія эти вмѣстѣ съ фигурами перешли отъ изобрѣтателей къ другимъ народамъ, когда и самыя фигуры значительно измѣнились и потеряли свою первоначальную форму, тогда старые пріемы изученія алфавита потеряли всякій смыслъ и, казалось, должны были бы подвергнуться измѣненію. Но благоговѣйное уваженіе съ изобрѣтенію пись-

менъ, даже сусвѣрный страхъ передъ этимъ искусствомъ удерживали человѣка отъ всякихъ попытокъ измѣнить азбуку, а вмѣстѣ съ этимъ и способъ обученія искусству чтенія и письма.

Славянская азбука и буквослагательный методъ обученія грамотѣ. И наши первые просвѣтители Славянъ Кириллъ и Меѳодій, изобрѣтатели славянской азбуки, не могли, понятно, стать выше своего времени и отрѣшиться отъ установившихся вѣками и общепринятыхъ формъ: составляя славянскую азбуку изъ азбукъ греческой, армянской и еврейской, они не дали буквамъ звуковыхъ названій и ограничились только тѣмъ, что непонятныя названія буквъ чужихъ азбукъ замѣнили названіями, понятными для Славянъ: *Азъ*, *буки* (буквы), *вѣди* (вѣдаю) и проч. Каждой буквѣ подобрано было такое названіе, которое бы начиналось съ того самаго звука, который обозначается данной буквой. Желаніе облегчить усвоеніе названій буквъ побудило составителей изложить названіе буквъ такъ, чтобы изъ соединенія этихъ названій выходила складная рѣчь. Желаніе давать во всемъ нравственное назиданіе привело изобрѣтателей азбуки къ составленію правоучительныхъ изреченій: *Азъ* (а) *буквы* (б—буки) *вѣдая* (*вѣди*—в) *глаголю* (г). *Добро* (д) *есть* (е) (разумѣется—тѣмъ: добро тѣмъ, кто), *иже* (и) (на) *землѣ* (з) *живете* (ж) *зѣло* (s). *Како* (к) *люди* (л) *мыслете* (м)? *Нашъ* (н) *Онъ* (о) (Богъ)—*покой* (п). *Рцы* (р) *слово* (с) *твердо* (т).

Составленная Кирилломъ и Меѳодіемъ славянская азбука, безъ всякихъ измѣненій, осталась до Петра, а заимствованный отъ древнѣйшихъ народовъ методъ обученія сохранился и до нашихъ почти дней (ученіе *названій* буквъ, *складываніе* названій, *рисованіе* буквенныхъ очертаній).

Д. Тихомировъ.

* * *

Отъ чего зависѣло совершенствованіе способовъ обученія. Прежде чѣмъ педагоги достигли современнаго намъ пониманія

цѣлей и средствъ обученія грамотѣ, они должны были слишкомъ долгое время бродить въ потемкахъ, дѣйствуя ощупью, наугадъ, подъ вліяніемъ случая и установившихся обычаевъ. Мало-по-малу, однако, усилія единичныхъ дѣятелей, своимъ умомъ, талантами и знаніемъ дѣла выдѣлявшихся изъ обыкновеннаго уровня, стали подвигать дѣло обученія впередъ и выработали болѣе улучшенные способы преподаванія. Успѣхъ въ развитіи и усовершенствованіи способовъ обученія обусловливался распространеніемъ просвѣщенія, т. е. чѣмъ просвѣщеннѣе становились люди, тѣмъ большее вниманіе обращали они на характеръ, цѣли и средства преподаванія вообще, а начальнаго въ частности.

Обученіе грамотѣ въ первые вѣка нашей исторической жизни. Дѣло обученія грамотѣ въ Россіи, начавшееся 900 лѣтъ тому назадъ, занесено было къ намъ изъ Греціи и Болгаріи, откуда мы получили также первую славянскую азбуку, составленную дорогими для всего славянскаго міра дѣятелями, братьями Кирилломъ и Меѳодіемъ. Такъ-какъ начало грамотности на Руси почти совпало съ принятіемъ нашими предками христіанской вѣры, то и первыя книги, появившіяся въ нашемъ отечествѣ, были книги духовнаго содержанія, а самая образованность долгое время имѣла характеръ церковный. Поэтому, первоначальное обученіе грамотѣ производилось у насъ на языкѣ церковныхъ книгъ, т. е. на древне-болгарскомъ, или, какъ его принято называть теперь,—на языкѣ *церковнославянскомъ*. Собственно говоря, обученіе дѣтей въ школахъ началось еще при Владимирѣ Святомъ, въ особенности же при сынѣ его Ярославѣ Мудромъ, дѣятельность котораго на пользу русскаго просвѣщенія въ высшей степени замѣчательна: въ Кіевѣ, при Софійскомъ соборѣ, онъ основалъ первую въ нашемъ отечествѣ библіотеку; поощрялъ списыванье и переводъ книгъ, для чего нарочито выписывалъ изъ чужихъ земель переводчиковъ; открывалъ школы, между прочимъ, основалъ одну большую, на 300 человѣкъ, въ Новгородѣ; не щадилъ даже собственной казны на вознагражденіе тѣхъ изъ православнаго духовенства, которые поучали народъ. Относительно характера обученія въ древней Руси мы знаемъ

только, что грамотѣ тогда учили и дома и въ школахъ; что обученіе производилось по Псалтири, которая вообще была наиболѣе любимой, а потому и самой распространенной въ то время книгой; что преподаваніе имѣло характеръ церковный и ограничивалось, по крайней мѣрѣ въ первоначальномъ курсѣ, книгами Новаго Завѣта. Учили только читать, писать и пѣть—конечно, церковныя пѣсни. Въ иныхъ случаяхъ, впрочемъ, вслѣдствіе дороговизны письменныхъ принадлежностей—пергамента и чернилъ—даже обученіе письму считалось не совсѣмъ доступною роскошью.

Время татарскаго владычества. Въ эпоху татарскаго владычества (XIII—XV ст.) школьное просвѣщеніе на Руси едва не заглохло совершенно. Хотя татарское иго, коснувшись многихъ сторонъ тогдашней жизни русскаго народа, пощадило при этомъ нашу вѣру, со всѣми ея сподвижниками, т. е. православное духовенство, оставивъ за нимъ почти всѣ его права и преимущества, — тѣмъ не менѣе, просвѣщеніе на Руси, при всеобщихъ невыгодныхъ условіяхъ того времени, развиваться не могло. Въ житіяхъ нѣкоторыхъ святыхъ того времени, а также въ поученіяхъ митрополитовъ, встрѣчаются извѣстія о попыткахъ поддержать и распространить просвѣщеніе; но то были не болѣе, какъ исключенія, а потому особеннаго успѣха не имѣли и не могли имѣть. Что касается до способа обученія въ обозрѣваемую нами эпоху, то объ этомъ до нашего времени дошли нѣкоторыя, весьма, впрочемъ, отрывочныя и неполныя, свѣдѣнія, а именно: въ житіи св. Петра, составленномъ митрополитомъ Кипріаномъ (вторая половина XIV вѣка), находимъ извѣстіе, что въ ученіе отдавали дѣтей по седьмому году, а самое преподаваніе производилось такъ, что ребенокъ, „елика написоваше ему учитель его,—малымъ проученіемъ изучеваше“, т. е. что учитель напишетъ, то ученикъ долженъ былъ выучить. Немудрено поэтому, что „учителеви съ прилежаніемъ ему прилежащу, отроку же *не спѣшно* ученіе творяшеся, но *косно и всячески не прилежно*, и о семъ убо не мала печаль бяше родителемъ его, и не мало тщету совмѣняше себѣ и учитель его“,—какъ говорится въ томъ же житіи.

И не только въ эти вѣка, но даже и въ болѣе близкое къ намъ время, всё педагогическое умѣнье состояло въ томъ, что учитель „*проказывалъ*“, а ученикъ проказанное повторялъ за нимъ до тѣхъ поръ, пока, наконецъ, не затверживалъ совершенно. Впослѣдствіи встрѣчаемъ болѣе осмысленный способъ обученія грамотѣ: учитель или, какъ его тогда называли,—„дѣтоводецъ“ (переводъ слова *педагогъ*) писалъ на доскѣ буквы по порядку, какъ онѣ стоятъ въ алфавитѣ, а ученики должны были выучивать ихъ; затѣмъ уже шло „проказыванье“ по книгѣ, слово за словомъ, строчка за строчкой,—все это механически повторялось дѣтьми и также механически ими усвоивалось. Но и такое ученіе не могло пріохотить учащихся къ умственнымъ занятіямъ, не могло внушить даже довѣрія къ себѣ. Въ извѣстномъ посланіи Геннадія къ митрополиту Симону, къ которому авторъ обращался съ совѣтами, какъ учить грамотѣ лицъ, готовящихся къ пастырскому служенію,—находимъ такое мѣсто: „велю учить азбукѣ; а онъ (ставленникъ), поучившись немного, да и просится прочь, ужъ не хочетъ учиться; а иной и учится, да не усердно, и потому живетъ долго...“ и т. д. Впрочемъ, въ самомъ обученіи мѣстами встрѣчалась нѣкоторая осмысленность, а отъ учителей иногда требовали даже извѣстныхъ познаній, умѣнья и сноровки. Въ одной дошедшей до насъ Псалтири того времени находимъ весьма интересное „наставленіе ко учителемъ“, въ которомъ каждому преподавателю вмѣнялось въ обязанность: во-1-хъ, „знати словеса книжная и разумѣти ихъ силу“; во-2-хъ, говорить „дебело и топостно“ (т. е. громко, отчетливо и выразительно) и въ-3-хъ,—соблюдать „точечный разумъ“ (знаки препинанія). Несмотря на всю краткость, неопредѣленность и вообще неполноту подобныхъ наставленій, важно здѣсь то, что отъ наставника стали уже требовать извѣстныхъ качествъ и ставились извѣстныя условія, которымъ онъ долженъ былъ слѣдовать въ преподаваніи.

Появленіе букварей. Въ XVII столѣтіи на Руси появляются уже буквари, какъ особыя книжки и руководства, назначенныя спеціально для обученія грамотѣ. Ранѣе этого

времени—появленія ихъ у насъ нельзя допустить уже по одному тому, что тогда не было еще книгопечатанія, и самая грамота не приведена была въ систему. Первые букварн появились у насъ въ юго-западной Руси; впослѣдствіи, по образцу ихъ, составлялись уже букварн и въ Руси сѣверо-восточной. Первый букварь русской грамоты былъ изданъ въ Москвѣ въ 1634 году. Составителемъ его считаютъ подъячаго патріаршаго двора Василія Бурцева. Во всѣхъ почти букваряхъ того времени, кромѣ предисловія и послѣсловія, находимъ азбуку церковно-славянскаго языка, склады, молитвы, символъ вѣры, десять заповѣдей и родъ краткаго катехизиса, въ которомъ, въ формѣ вопросовъ и отвѣтовъ, изглагались главнѣйшія истины вѣры, ученіе о таинствахъ и прочее. Въ каждомъ букварѣ есть, впрочемъ, какая-нибудь особенность, ему одному принадлежащая: такъ, напр., въ букварѣ, составленномъ въ самый разгаръ раскола, помѣщенъ трактатъ о перстосложеніи при совершеніи крестнаго знаменія, причемъ изображено и самое сложеніе пальцевъ. Первую попытку ввести въ обученіе грамотѣ нѣкоторую наглядность, а также сдѣлать его болѣе занимательнымъ, видимъ въ букварѣ 1696 года, составленномъ для злополучнаго царевича Алексѣя Петровича монахомъ Чудова монастыря Истоминымъ, ученикомъ духовной академіи. Въ букварѣ этомъ помѣщена иллюстрированная азбука, въ которой на каждую букву имѣлось по нѣсколько картинокъ; впрочемъ, картинки эти, какъ по содержанію своему, совершенно для дѣтей непонятному, такъ и по исполненію, мало могли принести пользы учащемуся. Не менѣе замѣчателенъ также, въ историческомъ отношеніи, букварь, по которому учился Петръ Великій, съ эпиграфомъ: „Азбуки начало добро учитися и не лѣнитися“. Въ царствованіе великаго преобразователя Россіи положено было начало *народному* образованію устройствомъ въ разныхъ городахъ имперіи такъ-называемыхъ *цифирныхъ* школъ, для дѣтей всѣхъ званій и состояній, и введено было обязательное обученіе, которое, впрочемъ, существовало не долго.

Обученіе по букварямъ. Съ Петра Великаго начинается у насъ употребленіе такъ-называемой *гражданской* азбуки; но обстоятельство это нисколько не мѣшало и впослѣдствіи, при обученіи грамотѣ, называть звуки русскаго алфавита — церковно-славянскими именами: *азъ буки, вѣди, глаголь, добро* и т. д.; ихъ смѣнили потомъ латинскія названія согласныхъ звуковъ русской рѣчи, причемъ гласнымъ звукамъ не присвоивалось никакихъ особыхъ наименованій, кромѣ звукового ихъ содержанія, а именно: *а, бе, ве, ге, де, е, же, зе, и, і, ка, эль, эмъ, энъ, о, пе, эръ, эсъ, те, у, эфъ, ха, це, че, ша, ща, еръ, еры, ерь, ять, э, ю, я, ѳита, ижица* и *й*. Такое измѣненіе въ названіяхъ звуковъ русскаго алфавита, упрощая процессъ сліянія ихъ при чтеніи, являлось уже значительнымъ шагомъ впередъ— по крайней мѣрѣ, относительно гласныхъ буквъ. Эта же мысль высказана была категорически и двумя братьями Іоанникіемъ и Софроніемъ Лихудами, вызванными изъ Греціи для устройства въ тогдашней Руси школъ.

Обученіе, какъ въ первомъ случаѣ—съ церковно-славянскими названіями буквъ русскаго алфавита, такъ и во второмъ—съ названіями буквъ, заимствованными у латинскаго алфавита,—производилось одинаковымъ образомъ и состояло въ слѣдующемъ: сначала заставляли дитя заучивать *названія* всѣхъ буквъ русскаго алфавита и въ томъ именно порядкѣ, въ какомъ онѣ расположены въ азбукѣ, причемъ учащійся долженъ былъ поневолѣ запоминать какъ самую букву (знакъ), такъ равно и его наименованіе. *Звуковое* содержаніе согласной буквы, т. е. какъ она произносится въ соединеніи съ гласною, въ слогѣ и въ словахъ, въ разсчетъ не принималось. Послѣ буквъ заучивались наизусть сначала слоги или *склады*, состоящіе только изъ двухъ буквъ, согласной и которой-либо изъ гласныхъ; потомъ изъ двухъ согласныхъ въ соединеніи съ одной гласной и т. далѣе. Когда такимъ образомъ дитя вытверживало всевозможныя сочетанія буквъ, тогда только приступали къ самому процессу чтенія, которое, какъ мы сейчасъ увидимъ, имѣло совершенно механическій характеръ. Привычка читать не понимая переноси-

лась потомъ и на дальнѣйшее обученіе, такъ-что весьма нерѣдко можно было встрѣтить даже и взрослыхъ людей, читавшихъ вполнѣ безсознательно. Послѣ этого становятся совершенно понятными слова знаменитаго Максима Грека, что „благочестивые русскіе книжники самую книгу евангелія внутрь уду и внѣ уду обильно украшали златомъ и серебромъ, *а силы словесъ его не принимали и не понимали*".

Обученіе письму строго отдѣлялось отъ обученія чтенію, и къ нему приступали лишь тогда, когда дитя уже начинало читать по складамъ. Упражненіе въ письмѣ производилось точно такимъ же порядкомъ, т. е. дѣло начиналось съ буквъ и потомъ восходило до цѣлой фразы, большей частью правоучительнаго, дидактическаго или афористическаго содержанія, которую учащійся долженъ былъ копировать съ лежащаго передъ нимъ оригинала или прописи.

Буквослагательный способъ обученія грамотѣ. Такого рода способъ обученія принято называть *буквослагательнымъ*. Способъ этотъ практиковался много лѣтъ и практикуется еще до сихъ поръ во многихъ мѣстахъ нашего обширнаго отечества. Вѣковой опытъ показываетъ, что можно выучиться грамотѣ и по этому способу, и ужъ одно это обстоятельство, повидимому, говоритъ въ его пользу. Но дѣло обученія, какъ всякое живое и серьезное дѣло, не можетъ довольствоваться только тѣмъ, чтобы извѣстная цѣль была достигнута: научить читать и писать—мало; необходимо еще, чтобы то и другое достигнуто было съ наименьшею потерею времени, силъ и труда учащагося; чтобы этотъ послѣдній шелъ къ своей цѣли *сознательно*, *легко* и *вѣрными шагами*. А можно ли сказать, что обученіе по буквослагательной методѣ выполняетъ какъ слѣдуетъ всѣ эти требованія?

Недостатки его. Чтобы выучить на-память *названія* 35-ти буквъ русской азбуки, изъ которыхъ только одинъ гласныя буквы имѣютъ для слуха дитяти звуковое значеніе, для этого не нужно обладать ни особенною разсудительностью,

ни особеннымъ развитіемъ: вся работа производится здѣсь одною *памятью* и притомъ памятью *пассивною*, въ дѣятельности которой разсудокъ, чувства и воля почти не участвуютъ. Проходя много разъ по одной и той же улицѣ, мы *невольно*, безъ всякаго съ нашей стороны старанія, запоминаемъ попадающіеся намъ на глаза предметы: подъѣзды домовъ, вывѣски, фонарные столбы и проч., не размышляя даже, что это за предметы, къ чему и для кого они служатъ, сколько ихъ здѣсь и кѣмъ они сдѣланы. То же самое происходитъ при механическомъ заучиваніи названій буквъ: дитя, затверживая ихъ, работаетъ безсознательно, не видя ни цѣли, для которой эти значки предназначаются, ни того, почему ихъ нужно знать именно на-память. Заучивъ названія буквъ русской азбуки, оно, собственно говоря, *азбуки* еще не знаетъ; ибо знать *названіе* какого либо предмета не значитъ еще знать самый *предметъ*, или то, что подъ этимъ названіемъ подразумѣвается. Это равносильно тому, если бы изученіе исторіи мы стали ограничивать заучиваніемъ однихъ только именъ, безъ всякаго разъясненія, кому принадлежатъ эти имена и почему именно имѣютъ они историческое значеніе; а потомъ стали бы группировать ихъ по эпохамъ и событіямъ—опять-таки не объясняя причинъ подобной группировки и подобнаго соединенія. Переходя къ заучиванію складовъ, ребенокъ принимается за новую безсознательную работу, въ которой, кромѣ пассивной памяти, не участвуетъ ни одна изъ природныхъ его способностей. Такимъ образомъ, ребенокъ мало-по-малу пріучается работать, не отдавая себѣ отчета въ томъ, для чего и какъ онъ работаетъ, подобно машинѣ, которую пускаютъ въ ходъ для выполненія извѣстнаго *механическаго* труда.

Но этого мало: переходя отъ буквъ къ слогамъ, дитя на первыхъ же порахъ встрѣчается съ величайшимъ для себя затрудненіемъ. Зная одни только *названія* буквъ, а не самые *звуки*, изображаемые этими буквами, и видя, что первый слогъ, который ему даютъ для заучиванія, состоитъ изъ извѣстныхъ ему буквъ, оно пытается произнести его такъ, какъ подсказываютъ ему разсудокъ и механическая

память, сохраняющая пріобрѣтенныя ею *названія* буквъ. Но каково же его изумленіе, къ которому весьма часто примѣшивается и досада, каково изумленіе учащагося, когда ему объявляютъ, что онъ читаетъ *„неправильно“*, что согласная, составляющая вмѣстѣ съ гласной слогъ, произносится не такъ, какъ называется, а совсѣмъ иначе! Съ большимъ недоумѣніемъ встрѣчаетъ онъ несоотвѣтствіе того, что онъ узнаётъ о складываніи буквъ въ слогъ, съ тѣмъ, что ему извѣстно было о каждой изъ составныхъ буквъ раньше. Не зная звукового содержанія согласныхъ буквъ и не заучивъ слоговъ, учащійся принужденъ будетъ прочесть, напримѣръ, слово *братъ* или такъ: буки-рцы-азъ-твердоеръ; или же, слѣдуя новѣйшимъ названіямъ буквъ,— бе-эръ-а-те-еръ. Но это обстоятельство представляетъ еще и другія важныя неудобства: позабывъ, напримѣръ, какъ выговаривается тотъ или другой слогъ, учащійся не въ состояніи будетъ впослѣдствіи прочесть цѣлаго слова, гдѣ находится этотъ слогъ, а также и всѣхъ другихъ словъ съ этимъ слогомъ. Не мало разнаго рода трудностей встрѣтится ему также при письмѣ словъ по-слуху, когда непривыкшее къ анализу словъ ухо его будетъ измѣнять ему на каждомъ шагу и чуть не въ каждомъ словѣ.

Слоговой, или силлабическій способъ обученія грамотѣ; его достоинства и недостатки. Онъ основывается на заучиваніи слоговъ и въ этомъ отношеніи имѣетъ сходство съ буквослагательнымъ способомъ обученія грамотѣ. Разница же между ними та, что въ силлабическомъ способѣ дѣло начинается не съ азбуки, а прямо съ *слоговъ*, для чего обыкновенно берется легкое односложное или двухсложное слово и разбивается по слогамъ; отъ слоговъ переходятъ къ письму буквъ. Въ этомъ постепенномъ переходѣ отъ знакомаго (слова) къ незнакомому (слогамъ и буквамъ) заключается главное достоинство слогового способа. Съ другой стороны, заслуживаетъ одобренія и то обстоятельство, что здѣсь для учащагося представляется все-таки болѣе *самостоятельной* работы, чѣмъ при обученіи по буквослагательному способу: онъ долженъ вслушиваться въ произносимое учителемъ слово или даже цѣлое предложеніе, разбивать

его на отдѣльныя части (слова), выдѣлять слоги изъ этихъ частей и проч. Къ сожалѣнію, достоинства этого способа не выкупаютъ его многочисленныхъ недостатковъ: главнымъ изъ нихъ представляется тотъ, что слоговой способъ влечетъ за собой заучиванье громаднаго количества складовъ, представляющихъ всевозможныя сочетанія звуковъ въ словахъ; не говоримъ уже о томъ, что при употребленіи этого способа учитель работаетъ болѣе, нежели его ученики, на долю которыхъ приходится весьма незавидная роль—повторять за учителемъ и вытверживать на-память не имѣющія смысла сочетанія различныхъ звуковъ. Къ счастью, способъ этотъ употреблялся у насъ очень рѣдко, а теперь и совсѣмъ вышелъ изъ употребленія.

Указанныя выше препятствія не могутъ не затруднять самаго преподаванія по названнымъ способамъ, которое, вслѣдствіе этого, тянется *очень долго* и сильно *наскучаетъ* ребенку. Наскучаетъ оно ему главнымъ образомъ своею продолжительностью и механичностью, отдаляя конечную цѣль, которую учащійся видитъ въ томъ, чтобы поскорѣе научиться читать и писать. Однимъ словомъ, буквослагательный и слоговой способы обученія грамотѣ, въ томъ видѣ, въ какомъ они практиковались у насъ много лѣтъ и продолжаютъ еще, къ сожалѣнію, и до-сихъ-поръ практиковаться, не удовлетворяютъ, кажется, ни одному изъ выставленныхъ нами условій раціональнаго метода обученія; а потому съ давнихъ поръ обращали вниманіе на ихъ улучшеніе, и въ этомъ направленіи, въ Западной Европѣ, еще въ половинѣ прошлаго столѣтія сдѣланъ былъ цѣлый рядъ попытокъ съ большимъ или меньшимъ успѣхомъ. Попытки эти привели, наконецъ, къ открытію совершенно новаго способа обученія грамотѣ, названнаго *звуковымъ*, который теперь вытѣсняетъ прежніе способы и, какъ признано всѣми, принадлежитъ къ важнѣйшимъ усовершенствованіямъ въ дѣлѣ обученія.

П. Солонина.

* * *

Происхожденіе и сущность звукового способа обученія грамотѣ.

Звуковой способъ обученія грамотѣ пользуется столь обширнымъ распространеніемъ не только за границею, но и у насъ, что онъ долженъ быть извѣстенъ каждому учителю. Сущность его заключается въ изученіи *звуковъ* нашей рѣчи и условныхъ знаковъ для ихъ изображенія въ печати, затѣмъ въ переходѣ отъ звуковъ, какъ основныхъ и простѣйшихъ элементовъ рѣчи, къ разнообразнымъ ихъ соединеніямъ въ слогахъ, словахъ и цѣлыхъ предложеніяхъ, или наоборотъ, отъ предложеній къ словамъ, слогамъ и звукамъ.

Что явилось прежде—буквосочетаніе или звукосочетаніе?—

Принято думать, что первое раньше второго явилось въ свѣтъ; но на дѣлѣ это не такъ. Какъ *способъ обученія чтенію*, буквосочетаніе дѣйствительно является древнѣйшимъ; но способъ звуковой тѣмъ не менѣе составляетъ столь существенное условіе происхожденія самой азбуки, выражающей звуки членораздѣльной рѣчи, что мы должны усвоить ему по крайней мѣрѣ древность болѣе 3 тысячъ лѣтъ. Какъ это ни покажется страннымъ намъ, привыкшимъ думать, что звуковой методъ измышленъ нѣмцами, однако сказанное составляетъ историческій фактъ, на которомъ мы нѣсколько остановимся.

Древніе писатели усвояли изобрѣтеніе азбуки финикіянину *Тауту*, а *Кадму* приписывали перенесеніе этого изобрѣтенія въ Грецію. Разсказъ, въ которомъ описывается это важное изобрѣтеніе, заключаетъ въ себѣ много вѣроятнаго. Такой живой и торговый народъ, какъ Финикійцы, рано должны были почувствовать потребность въ письмѣ, какъ для того, чтобы правильно вести счетъ по торговлѣ, гарантировать долги и уплату по нимъ, такъ и для сношенія съ отдаленными торговцами и народами. Поэтому изобрѣтеніе письменныхъ знаковъ въ Финикіи является какъ нельзя болѣе кстати.

Какъ напалъ на это открытіе Таутъ? Вовсе не случайно, хотя мы обязаны случаю многими великими открытіями; но

гораздо болѣе путемъ размышленія, внимательнаго изученія звуковъ человѣческой рѣчи, путемъ анализа человѣческаго языка.

Таутъ, или кто бы ни былъ этотъ изобрѣтатель, быть можетъ, случайно, сперва замѣтилъ, что въ нѣкоторыхъ словахъ (какъ, напр., въ русскихъ: *Богъ, могъ, рогъ; домъ, ломъ, комъ; адъ, радъ, градъ; ель, мель, шмель* и т. под.) *въ окончаніи* повторяются *одни и тѣ же звуки (г', м', д', л');* онъ примѣтилъ далѣе, что *тѣ же* самые звуки въ другихъ словахъ (напр.: *годъ, гарь, гадъ; малъ, мылъ, милъ; домъ, духъ, дай; лай, лей, лукъ* и т. д.) являются и въ *началѣ;* это естественно навело его на необходимость *сравненія словъ, разложеніе словъ на звуки* и *выдѣленіе* звуковъ *однородныхъ*. Такимъ образомъ живая рѣчь разложилась на простые *звуковые элементы* свои.

Тщательно наблюдая за рѣчью въ этомъ направленіи, изобрѣтатель не могъ не примѣтить: а) что звуки въ языкѣ постоянно *повторяются*, и b) что вся рѣчь человѣческая состоитъ изъ *небольшого числа* простыхъ звуковъ.

Открытія эти были чрезвычайно важны. Вмѣсто безчисленнаго множества знаковъ, выражающихъ цѣлыя слова, теперь явилась возможность обойтись сравнительно ничтожнымъ количествомъ знаковъ (буквъ), выражающихъ элементарные, простые *звуки* человѣческаго слова.

До насъ не дошли подробности этого открытія, но по самому существу своему оно не могло явиться иначе, какъ путемъ, который мы передали. Отсюда очевидно, что

а) изобрѣтатель письменныхъ знаковъ шелъ не буквеннымъ, но *звуковымъ* путемъ; и b) шелъ именно путемъ *звукового анализа*, выдѣленія простѣйшихъ, основныхъ элементовъ (звуковъ) изъ человѣческой рѣчи.

Хотя позднѣе звуки письменной азбуки являются съ *названіями*, но не надо заблуждаться на счетъ значенія этихъ именъ. Въ сущности они вовсе не были *названіями* звуковъ, но представляли подборъ *словъ, напоминающихъ* тотъ или другой звукъ. Въ древнѣйшемъ изъ алфавитовъ, еврейскомъ, родственномъ финикійскому, имена буквъ заимствованы отъ формы словъ, выражающихъ извѣстные пред-

меты, каковы *алефъ, бетъ, гимель, далетъ* и т. д. (измѣнившихся у Грековъ въ названіи буквъ: *алфа, вита, гамма, дельта* и т. д.). *Алефъ* означаетъ *вола, бетъ—домъ, гимель—верблюда, далетъ—дверь.*

Эти названія служили только для болѣе удобнаго и легкаго запоминанія *звуковъ,* но отнюдь не были изображеніями самихъ звуковъ. Читающій долженъ былъ обладать умѣньемъ выражать знаки съ соотвѣтственными *звуками* и сочетать звуки въ слова. Путь былъ избранъ вѣрный и простой, но скоро онъ забылся и звуковой живой способъ уступилъ мѣсто мертвому буквосочетанію.

Мы уже видѣли какими трудностями сопровождалось это послѣднее. Заботы объ упрощеніи дѣла, послѣ долгаго ряда попытокъ, и привели къ звуковому способу снова. Прогресивный переходъ отъ буквеннаго метода къ звуковому — Бенеке характеризуетъ слѣдующимъ образомъ: „Совершенно законно стремясь къ облегченію чтенія, методъ чтенія по складамъ, при которомъ связь между звукомъ и видимымъ знакомъ нарушалась и спутывалась третьимъ элементомъ (названіемъ буквы), замѣнили звуковымъ методомъ, и тѣмъ самымъ указана была необходимость класть въ основаніе обученія (согласно Коменскому) не знакъ, а самую вещь; не форму буквы, а *звукъ* ея; при чемъ самыя сочетанія буквъ являются *проще,* вразумительнѣе: мѣсто безполезнаго и стѣсняющаго ученика названія буквъ, заступаетъ прямое произнесеніе означаемыхъ ими звуковъ, и при томъ не для полученія ничего не означающихъ *слоговъ,* но для полученія такихъ *словъ,* которыя вмѣстѣ съ тѣмъ сообщаютъ ученику пониманіе всѣхъ звуковыхъ сочетаній“ *).

„Искусство чтенія, замѣчаетъ одинъ изъ представителей этого метода, Стефани, съ точки зрѣнія звукового способа, есть умѣнье въ одинъ или нѣсколько пріемовъ произносить всѣ буквы каждаго слова, согласно свойственному имъ звуку и въ данномъ порядкѣ.“ Этотъ способъ обученія грамотѣ, сравнительно съ предыдущими, представляется наиболѣе простымъ и удобоприимѣнимымъ. Онъ имѣетъ много

*) *Бенеке.* Руков. для воспит. и обученія, т. II. стр. 231.

выгодъ. Укажемъ нѣкоторыя. a) Первое его достоинство состоитъ въ томъ, что онъ, „*начиная съ простѣйшаго* и легчайшаго", послѣдовательно и постепенно руководитъ ученика въ переходѣ къ сложному и болѣе трудному. Слѣдуя правилу: „По одной трудности за разъ", онъ соразмѣряетъ обученіе съ силами ученика и способствуетъ развитію въ немъ самостоятельности. b) Въ звуковомъ способѣ *все изучаемое идетъ прямо въ дѣло*, такъ какъ звуки произносятся чисто, безъ примѣси ненужныхъ дополненій (имена буквъ), которыя при чтеніи слѣдуетъ опускать. Звуковъ въ томъ методѣ не болѣе, чѣмъ сколько ихъ есть на самомъ дѣлѣ. c) Способъ этотъ отличается *простотою*, онъ не требуетъ никакихъ сложныхъ и трудныхъ объясненій, ибо въ немъ все ребенку понятно и естественно. d) Примѣненіе этого метода, какъ доказано опытомъ, значительно *сокращаетъ время*, посвященное на изученіе грамоты. Хотя скорость и не составляетъ еще критерія для педагогической оцѣнки метода, однакоже, въ соединеніи съ другими достоинствами, и скорость составляетъ въ обученіи выгоду, которая особенно важна при краткости учебнаго курса нашихъ народныхъ школъ. Наконецъ, пріобрѣтеніе знанія и умѣнья грамоты по этому способу сопровождается и общимъ развитіемъ учащихся, возбужденіемъ ихъ любознательности и образованіемъ ихъ умственныхъ силъ. Выгоды эти такъ немаловажны и въ то же время очевидны, что ими и объясняется столь широкое распространеніе этого метода.

Основателемъ звуковой методы былъ великій славянскій мыслитель-педагогъ Янъ Амосъ Коменскій. Положеніе его въ методикѣ нашего предмета весьма своеобразно.

Открывъ путь звукового обученія чтенію, Коменскій стоитъ во главѣ начинателей этой методы; принявъ же принципъ, весьма ясно и обстоятельно имъ изложенный,—соединеннаго обученія одновременно чтенію и письму, онъ стоитъ въ группѣ представителей и этого способа; затѣмъ положивъ въ основу своего элементарнаго курса концентрацію и организуя обученіе, какъ сложное живое цѣлое, онъ является вмѣстѣ основателемъ и синкритической методы. Наконецъ, читатели увидятъ, что его такъ-называ-

емый *alphabet vivum* (живой алфавитъ,—изображеніе на доскѣ животныхъ, которыя издаютъ одинъ какой-нибудь изъ простыхъ *звуковъ*) заключалъ въ себѣ тотъ пріемъ, который въ настоящее время извѣстенъ подъ кудрявымъ именемъ „наглядно-звукового". Такимъ образомъ, приходится излагать пріемы обученія чтенію и письму по Коменскому почти въ каждой изъ рубрикъ установленныхъ нами видовъ звуковой методы *).

Во избѣжаніе повтореній мы сначала обстоятельно изложимъ его пріемы обученія, а затѣмъ въ соотвѣтственныхъ мѣстахъ будемъ дополнять сказанное.

Идея звуковой методы несомнѣнно принадлежитъ Коменскому; въ его трудахъ мы находимъ весьма ясныя указанія, что произношеніе буквъ у Коменскаго было звуковымъ. Такъ въ „Orbis Pictus" (живописный міръ) Коменскій, приводя буквы, подъ каждою даетъ картинку, съ цѣлію напомнить учащемуся настоящій *звукъ* каждой буквы, какъ онъ *слышится* въ природѣ. Такъ подъ картиною *вороны* подпись напоминаетъ карканье вороны—*a*—*a*, *A*—*a*; картина *овцы* вызываетъ звукъ, который слышится въ блеяніи этого животнаго: *bee*, B,в; *кузнечикъ* стрекочетъ, *ci*, *ci*, *C*,*c*; *удодъ* кричитъ: *du*, *du*,—*D*,*d*; *дитя* плачетъ—*ee*, *E*,*e*; вѣтеръ дуетъ—*fi*, *fi*,—*F*,*f* и т. д.

Такимъ образомъ, уже въ приведенномъ мѣстѣ у Коменскаго мы находимъ основанія *звукового* способа произношенія буквъ и внесеніе *наглядности* въ ознакомленіе дѣтей со звуками, при чемъ выборъ словъ для передачи ученикамъ тѣхъ или другихъ звуковъ, очевидно, выражаетъ собою то, что въ наше время извѣстно въ совре-

*) Замѣчательно при этомъ, что *Нѣмцы*, будто нарочно, ни единымъ словомъ не проговариваются объ этомъ значеніи Коменскаго—*славянина* и ограничиваются лишь однимъ упоминаніемъ имени его. По нѣмецкимъ руководствамъ выходитъ, что основателемъ звуковой методы синтетической былъ *Стефани*; звуковой аналитической *Зельтзамъ* (на самомъ дѣлѣ французъ Жакото); способа письма-чтенія *Граверъ*; синкритическаго способа—*Фогель*; хотя эти господа сдѣлали свои попытки послѣ Коменскаго чуть не черезъ 200 лѣтъ, —то есть, открыли то, что давно было открыто раньше. Такъ какъ наши педагоги привыкли заимствовать свои свѣдѣнія изъ нѣмецкихъ руководствъ, то о значеніи Коменскаго въ методикѣ обученія грамотѣ доселѣ нашимъ учителямъ было неизвѣстно.

менномъ способѣ обученія подъ именемъ „нормальныхъ“, то-есть, образцовыхъ словъ, которыя учитель разлагаетъ при помощи учениковъ, и которыя составляютъ избранный матеріалъ для начальнаго развитія дитяти и усвоенія звуковъ азбуки. Наконецъ, что Коменскій былъ на пути къ *звуковому анализу,* это можно видѣть изъ приведенныхъ примѣровъ для изученія азбуки въ Orbis Pictus. Если взять во вниманіе, что Коменскій выбиралъ для означенія словъ реальные предметы, дѣйствительно существующіе, при чемъ о каждомъ давалъ матеріалъ для бесѣдъ, то нельзя не признать, что у великаго славянскаго мыслителя-педагога мы находимъ всѣ основные элементы современнаго способа обученія грамотѣ, которые позднѣе появились какъ открытія нѣмецкихъ педагоговъ.....

Итакъ, звуковой методъ обученія грамотѣ ведетъ свое начало *не отъ нѣмцевъ*, какъ принято думать, но отъ *славянскаго* мыслителя-педагога; при чемъ форма обученія по этому способу у Коменскаго заключала въ себѣ всѣ послѣдующія статьи развитія этого метода, включая сюда и синкритическій.

Въ настоящее время звуковой способъ получилъ право гражданства во всѣхъ просвѣщенныхъ странахъ и сдѣлался космополитическимъ. Распространеніе его можно назвать повсюднымъ. Однакоже и теперь онъ имѣетъ своихъ противниковъ, между прочимъ и въ Россіи. Обыкновенно противники звуковой методы, не имѣя возможности опровергнуть ея пригодность со стороны теоретической и практической, ссылаются на то, что это „новшество“, что народу русскому всегда была извѣстна и люба старобукварная метода. Но это не такъ, и самое возраженіе это представляетъ исторически фактическую невѣрность, плодъ малаго знакомства съ нашимъ историческимъ прошлымъ. Что *звуковой способъ* обученія грамотѣ былъ извѣстенъ старинымъ нашимъ дидаскаламъ, тому несомнѣнное доказательство находимъ въ букварѣ XVII в., сохранившемся до насъ въ рукописи Софійскаго собора, подъ именемъ „Преднаказаніе дѣтей“. Здѣсь весьма ясно высказано достоинство звукового произношенія алфавита и нелѣпость

произношенія его букварнымъ способомъ. Вотъ, напр., замѣчаніе о произношеніи гласныхъ буквъ: „V письмя есть греческое, имя же ею писилонъ, а не *гжица*, еже *неприличо гласу глаголется*. Паки ѵ паки ꙋ, обоя сія начертанія едино письмя и имя имутъ ѵ, а не яко нескусніи навыкоша письмя сіе обыкоша гласить *икъ*. *Подобаетъ убо коеждо письмя глаголати, яко оно гласъ свой творитъ*, гласъ же письмене сего не *и (икъ)*, но *у*, и *якоже гласъ его есть, сице и звати тое по гласу его—у*... Еще Ѣ, гласное же мягко, глаголати достоитъ *іе*, точію дебело Ѣ, а не *ять*, и учити глаголати тое, *яко гласъ свой творитъ*, не прилагати письменъ, согласнаго *т*, и припряжно гласнаго ь, ниже гласъ его измѣняя во инъ гласъ".

Итакъ авторъ букваря нашего весьма ясно ставитъ звуковой принципъ; „Подобаетъ кое-ждо письмя глаголати, яко же оно гласъ свой творитъ, и якоже гласъ его есть, сице и звати тое, по гласу его".

Правда, составитель букваря не остался вполнѣ вѣренъ высказанному имъ основанію, однако понималъ его выгоды и его превосходство сравнительно съ старобукварною методой, гдѣ названіе письменъ „неприличо гласу глаголется" и гдѣ въ произношеніе буквы входятъ звуки, ничего общаго неимѣющіе съ произношеніемъ собственно буквы (напр. въ буквѣ *Азъ*, кромѣ *а* слышится еще *з* и твердый знакъ ъ и т. под.). Если и предки наши понимали невыгоды букварной системы, то тѣмъ болѣе естественно понимать это намъ, и надо удивляться, что находятся еще люди и теперь, считающіе звуковой методъ за какую-то хитрую выдумку нѣмцевъ.

С. Миропольскій.

* * *

Мысль обученія грамотѣ по *звуковому* способу была обработана довольно обстоятельно въ началѣ нынѣшняго столѣтія педагогомъ Стефани (1804 г.) Его способъ отличался отъ прежнихъ главнымъ образомъ тѣмъ, что онъ,

показывая дѣтямъ буквы въ извѣстной послѣдовательности, начиная съ гласныхъ, прямо учитъ правильно и чисто произносить изображаемые имъ звуки, вовсе не сообщая ихъ названій,—слѣдовательно, онъ все-таки начинаетъ впечатлѣніями зрѣнія и все-таки идетъ исключительно путемъ синтеза; переходя къ сочетаніямъ буквъ, онъ отнюдь не допускаетъ складыванія и подсказыванія со стороны учителя: выставивъ двѣ буквы, гласную и согласную, образующія прямой или обратный слогъ, напр., *ма* или *ам*, онъ требуетъ, чтобы слогъ былъ прочитанъ непремѣнно самимъ ребенкомъ, какъ сліяніе двухъ звуковъ, непосредственно слѣдующихъ одинъ за другимъ, предлагая для этого разные облегчающіе дѣло пріемы въ такомъ родѣ: выставляются двѣ буквы, согласная и гласная, напр., *ма*,—закрывая первую, предлагаютъ произнести вторую гласную, потомъ, открывъ первую, предлагаютъ прочитать обѣ слитно, или —закрывъ вторую (гласную), предлагаютъ первую тянуть до тѣхъ поръ, пока не откроютъ другой, а тогда эту послѣднюю быстро присоединить къ первой. Переходя къ чтенію словъ, Стефани до конца выдерживаетъ свое противодѣйствіе складыванію особыми, придуманными для этого пріемами: предлагая слогъ, оканчивающійся на гласную, напр., *осока*, начинаютъ чтеніе съ послѣдней буквы, закрывая предыдущія и прибавляя ихъ одну за другой постепенно, образуя путемъ этого нарощенія слово: *а, ка, ока, сока, осока;* или, наоборотъ, начинаютъ съ первой буквы, закрывая прочія, и посредствомъ прибавленія буквы за буквой доходятъ до цѣлаго слова: *о, ок, око, окол, околи, околиц, околица;* подобнымъ образомъ переходятъ къ чтенію слоговъ съ двумя и тремя согласными: *у, ук, укр, укро, укропъ.* Послѣ этого Стефани переходитъ къ анализу—къ разложенію словъ на слоги, вмѣстѣ съ тѣмъ упражняетъ дѣтей въ чтеніи предложеній, уясняя при этомъ и значеніе знаковъ препинанія, запятой, точки, знака вопросительнаго. Стефани полагаетъ, что по его способу можно научить дѣтей чтенію—въ школѣ въ *полгода*, а на дому, занимаясь съ однимъ ребенкомъ по часу въ день, въ *три мѣсяца:* видно, что онъ придавалъ большое значеніе скорости обу-

ченія, не предполагая, что его попытка можетъ внести такую реформу въ обученіе грамотѣ, что всякая торопливость въ этомъ дѣлѣ сдѣлается излишнею. Нужно было разъ напасть на мысль объ изученіи *звуковъ* и объ основаніи на немъ чтенія, какъ на самомъ прочномъ фундаментѣ, и дѣло должно было принять совсѣмъ иной характеръ: выработалась система звуковыхъ упражненій, подготовляющихъ дѣтей къ чтенію, и затѣмъ изученіе буквъ, какъ знаковъ для изображенія звуковъ, отодвинулось на второй планъ; слѣдовательно, обученіе грамотѣ стало исходить изъ впечатлѣній слуха, къ которымъ уже потомъ присоединялись впечатлѣнія зрѣнія. „При звуковомъ способѣ,—говоритъ Гинчъ, бывшій въ 1845 году директоромъ потсдамской учительской семинаріи,—главное основаніе и начало обученія составляетъ самый звукъ; на него по преимуществу обращается вниманіе учениковъ и на немъ прежде всего упражняются ихъ слухъ и органы рѣчи; а затѣмъ уже, когда ученики достаточно освоились съ слышаннымъ звукомъ, имъ дается и знакъ, буква, какъ средство изобразить звукъ и для глаза, и удержать его лучше въ памяти“. Началомъ изученія звуковъ явилось разложеніе сложнаго цѣлаго, слова, на простыя части—звуки, то есть *анализъ*, къ которому потомъ стали присоединять сложеніе словъ изъ звуковъ, т. е. *синтезъ*, а отсюда возникла мысль о соединеніи чтенія, основаннаго на разложеніи, съ письмомъ, основаннымъ на сложеніи, т. е. о соединенномъ обученіи чтенію и письму. Такимъ образомъ обученіе грамотѣ явилось настолько осмысленнымъ, что стало занимать уже не одну память, но и мышленіе дѣтей; сдѣлалось возможнымъ двигать дѣло не насиліемъ и не заучиваніемъ безсмысленныхъ складовъ, а усиліями собственнаго ума ребенка и личнымъ интересомъ его, соединеннымъ съ этими усиліями,—вносится начало самообученія и личнаго интереса въ предметъ, который долго представлялся мертвящимъ, скучнымъ, отупляющимъ. Главное достоинство звукового способа, по мнѣнію Дистервега, заключается именно въ томъ, что онъ, требуя отъ ученика напряженія силъ и способностей развиваетъ его умственно и пріучаетъ выговаривать чисто и

отчетливо; этотъ способъ, говоритъ онъ, имѣетъ особенное достоинство въ такихъ странахъ, гдѣ господствуетъ дурной выговоръ, гдѣ въ простонародьи многіе звуки или вовсе пропускаются или вмѣсто ихъ выговариваются другіе; для того, чтобы въ такихъ мѣстностяхъ пріучить дѣтей къ правильному, отчетливому произношенію, одно средство— это обученіе чтенію по звуковому способу. Замѣчательно, что и всѣ усовершенствованные пріемы обученія, которые были придуманы раньше Базедовымъ, Песталоцци, Гедике, Оливье и др., получили полное значеніе и смыслъ только при звуковомъ способѣ: они оказались его частями, открытыми раньше, нежели было открыто цѣлое.

Предварительныя бесѣды о предметахъ, упражненія въ разговорѣ, различеніе гласныхъ и согласныхъ звуковъ, употребленіе подвижныхъ буквъ, читальныя машинки— все это представилось пріемами и занятіями, органически связанными съ обученіемъ грамотѣ по звуковому способу, прямо вытекающими изъ его сущности. Чтобы придать этому способу полное значеніе педагогическаго занятія, всецѣло входящаго въ тотъ учебный предметъ начальной школы, который называется „роднымъ языкомъ“, оставалось только еще тѣснѣе связать его съ умственно-словесными упражненіями и этимъ послѣднимъ дать правильное и полное развитіе, основывая ихъ на изученіи предметовъ, сообразно съ естественнымъ путемъ умственнаго развитія дѣтей. Эту задачу выполнилъ въ сороковыхъ годахъ директоръ лейпцигскаго городского училища докторъ Фогель, а вслѣдъ за нимъ—ее обработалъ окончательно учитель берлинской семинаріи для приготовленія учительницъ, Бёме. Основныя черты способа, выработаннаго этими педагогами, можно въ сжатомъ видѣ формулировать слѣдующимъ образомъ: 1) Обученіе начинается не съ книги, не съ буквъ, даже не съ звуковыхъ упражненій, а съ предметныхъ уроковъ: разговоръ учителя съ дѣтьми по поводу картинокъ, изображающихъ различные обыденные предметы, или по поводу самыхъ предметовъ, находящихся передъ глазами дѣтей, затрогиваетъ ихъ наблюдательность, мышленіе, память, воображеніе, даръ слова, причемъ вопросы учителя

руководствуютъ дѣтей, возбуждая ихъ къ самодѣятельности и самообученію; разговоръ сопровождается и перемежается разсказами учителя съ дѣтьми, рисованіемъ, пѣніемъ. 2) Отъ предметнаго урока и умственно-словесныхъ упражненій, его сопровождающихъ, переходятъ къ названіямъ предметовъ и изученію ихъ: разлагая слово на части, доходятъ до понятія о звукѣ, какъ недѣлимомъ элементѣ человѣческой рѣчи; знакомятся со звуками, легко произносимыми отдѣльно, и приголосками, затруднительными для отдѣльнаго произношенія; комбинируютъ въ разнообразныя сочетанія знакомые звуки, образуя новыя слова, изъ которыхъ каждое опять разсматриваютъ, какъ сложное цѣлое, вникая въ его значеніе, и разлагаютъ на звуки, такимъ образомъ чередуя анализъ съ синтезомъ. 3) Пріобрѣтя навыкъ въ сложеніи и разложеніи словъ и ясное понятіе о звукѣ вообще и о разнообразіи звуковъ и сочетаній, знакомятся съ письменнымъ и печатнымъ начертаніемъ буквъ, какъ знаковъ, дѣлающихъ звуки доступными зрѣнію, причемъ роль ребенка не остается только пассивною, а напротивъ постоянно переходитъ въ дѣятельность: онъ выбираетъ изъ массы знаковъ знакомыя буквы, комбинируетъ ихъ, копируетъ, пишетъ, слагаетъ и разлагаетъ слова и фразы, читаетъ комбинаціи свои или товарищей, объясняетъ значеніе словъ, припоминаетъ и повторяетъ содержаніе предметныхъ уроковъ и т. д.

Съ точки зрѣнія выставленныхъ выше основныхъ положеній для оцѣнки удовлетворительности способовъ обученія грамотѣ, способъ, только-что изложенный нами въ общихъ чертахъ, представляетъ слѣдующія выпуклыя качества и особенности:

1) Какъ способъ *звуковой*, онъ сохраняетъ всецѣло всѣ характеристическія особенности всякаго звукового способа: исходитъ изъ впечатлѣній слуха, съ перваго раза, устанавливая правильное отношеніе къ языку, и потомъ уже присоединяетъ къ нимъ впечатлѣнія зрѣнія, такимъ образомъ явно различая звукъ, матерьялъ, и букву, его изображеніе;

2) какъ способъ, *соединяющій чтеніе съ письмомъ*, онъ начинаетъ съ разложенія и переходитъ къ сложенію, соединяя анализъ съ синтезомъ;

3) какъ способъ, *переходящій къ изученію словъ и звуковъ отъ изученія предметовъ*, онъ идетъ естественнымъ путемъ, способствуетъ правильному образованію представленій и понятій и дѣйствуетъ развивающимъ образомъ на всѣ стороны дѣтской природы: побуждаетъ дѣтей къ наблюдательности, къ группировкѣ наблюденій, къ словесной передачѣ ихъ, развиваетъ внѣшнія чувства, умъ, воображеніе, память, даръ слова, сосредоточенность, самодѣятельность, привычку работать въ обществѣ, уваженіе къ порядку;

4) какъ способъ, *дающій посильную работу всѣмъ душевнымъ силамъ ребенка*, онъ вноситъ въ обученіе личный интересъ, возбуждая въ дѣтяхъ охоту и любовь къ ученію и обращая его въ процессъ самообученія.

Н. Бунаковъ.

* * *

Рѣчь состоитъ изъ словъ, которыя, въ свою очередь, состоятъ изъ звуковъ. *Звуки*, такимъ образомъ, *составляютъ элементы рѣчи*.

Звуковъ въ языкѣ собственно не много, около 35. Изъ сочетанія этихъ немногихъ звуковъ составляются всѣ слова языка.

Каждый звукъ имѣетъ въ письменной рѣчи свое особое изображеніе—букву.

Буквы на письмѣ идутъ въ такомъ порядкѣ, въ какомъ слѣдуютъ звуки въ словѣ. Читая по книгѣ слова, мы произносимъ въ сочетаніи рядъ звуковъ, соотвѣтствующихъ ряду значковъ или буквъ читаемыхъ словъ. Такъ, напр., читая фразу: „принеси книгу“, мы произносимъ въ сочетаніи звуки, соотвѣтствующіе буквамъ: п—р—и—н—е—с—и—к—н—и—г—у.

Пиша слова, мы изображаемъ рядъ значковъ — буквъ, соотвѣтствующихъ ряду звуковъ, различаемыхъ нами въ словахъ. Чтобы написать, напр., ту же фразу: „принеси книгу“, мы умственно разлагаемъ каждое слово на звуки и каждый звукъ изображаемъ соотвѣтственной буквой.

Изъ сказаннаго видно, что для того, чтобы умѣть читать-писать, необходимо, во 1-хъ, знать, что слова состоятъ изъ звуковъ, во 2-хъ, знать эти звуки и ихъ начертанія—буквы, въ 3-хъ, умѣть сливать звуки рядомъ стоящихъ буквъ въ слова (при чтеніи) и, въ 4-хъ, умѣть разлагать слова на звуки и изображать ихъ соотвѣтственными значками—буквами (при письмѣ).

Отсюда видно, чему нужно обучать и въ чемъ упражнять учениковъ, чтобы научить ихъ грамотѣ. Нужно — 1) упражнять ихъ въ разложеніи словъ на звуки и такимъ образомъ знакомить ихъ со звуками языка; 2) ознакамливать ихъ съ буквами, какъ значками звуковъ; 3) пріучать сливать рядомъ стоящія буквы въ слова, и 4) пріучать изображать звуки, составляющіе слова, на письмѣ, въ видѣ ряда буквъ.

Такимъ образомъ, въ основу обученія грамотѣ кладётся *изученіе звуковъ*, сочетаніе ихъ въ слова, разложеніе словъ на звуки и изображеніе послѣднихъ буквами. Такъ какъ въ основу обученія грамотѣ кладётся ознакомленіе со звуками, то потому способъ этотъ называется *звуковымъ*. При звуковомъ способѣ обученія грамотѣ становятся совершенно ненужными прежнія заучиванія названій буквъ (*бе, ве, эсъ, ка* и др.) и множества ничего не означающихъ слоговъ. Ученики прямо переходятъ къ процессу чтенія-письма.

К. Ельницкій.

Дидактическія требованія, касающіяся обученія грамотѣ по звуковому способу.

Для того, чтобы обученіе грамотѣ наилучшимъ образомъ вело къ означеннымъ выше цѣлямъ, необходимо выполненіе слѣдующихъ дидактическихъ требованій:

а) Обученіе грамотѣ должно возбуждать *самодѣятельность* учениковъ. Учитель только наводитъ учениковъ, указываетъ имъ путь, а они сами, подъ руководствомъ учителя, вслушиваясь въ слова, выдѣляютъ требуемые звуки, сравниваютъ выдѣленные звуки и соотвѣтственныя имъ буквы съ другими звуками и буквами, запоминаютъ произношеніе звуковъ и начертаніе буквъ, соединяютъ буквы въ слова и разлагаютъ слова на звуки и буквы и т. д. Однимъ словомъ, ученики сами принимаютъ при изученіи грамоты дѣятельное участіе. Если они не принимаютъ сами участія въ ознакомленіи со звуками и буквами, а механически запоминаютъ то, что имъ сообщаютъ,—польза еще не велика. Мало пользы, если ученики сами не вслушаются, напр., въ слово *сани* и не уразумѣютъ, что въ этомъ словѣ первый звукъ такой, а второй—такой, а услышатъ лишь подсказанное учителемъ.

б) При самодѣятельности *сознательность* составляетъ также существенное требованіе при обученіи грамотѣ. Ученики должны понимать каждое слово, изъ котораго выдѣляютъ звукъ, каждую фразу, которую они читаютъ, или пишутъ, должны относиться сознательно къ выдѣленію звуковъ и къ сочетанію ихъ. Ничего безсознательнаго, механическаго не допускается при правильномъ веденіи обученія грамотѣ по звуковому способу. Необходимые навыки при обученіи грамотѣ ученики пріобрѣтаютъ не иначе, какъ сознавши то, что должно обратиться въ навыкъ; памятью они усваиваютъ только то, что предварительно уразумѣли.

Только при самодѣятельномъ и сознательномъ отношеніи учениковъ обученіе грамотѣ ведетъ не только къ выработкѣ въ нихъ умѣнья читать и писать, но и къ развитію ихъ душевныхъ силъ.

в) Обученіе грамотѣ слѣдуетъ вести не спѣша, *основательно*. Особенно первыя основы грамоты должны быть заложены въ ученикахъ прочно, твердо, основательно, такъ какъ отъ этихъ основъ зависитъ успѣшность дальнѣйшихъ занятій. Если на первыхъ порахъ учитель поспѣшитъ и ученики не вполнѣ усвоятъ, напр., произношеніе звука или изображеніе его, или не вполнѣ усвоятъ процессъ раз-

ложенія словъ на звуки и сочетанія звуковъ въ слова, дальнѣйшіе шаги пойдутъ медленнѣе и труднѣе: ученики будутъ встрѣчать затрудненіе на каждомъ шагу. Если въ томъ, что ученикамъ сообщено, нѣтъ усвоеннаго ими только на половину, а все усваивалось обстоятельно, то съ каждымъ шагомъ учитель найдетъ не только возможнымъ, но и нужнымъ ускорять ходъ обученія. На первыхъ порахъ учитель затрачиваетъ приблизительно одинъ урокъ для ознакомленія учениковъ съ новымъ звукомъ и буквой для чтенія и письма словъ и фразъ съ этой буквой. При дальнѣйшемъ же обученіи онъ можетъ, если имѣетъ надобность спѣшить,—знакомить въ урокѣ уже съ двумя и болѣе звуками и буквами и упражнять учениковъ въ чтеніи и письмѣ словъ и фразъ съ этими звуками и буквами.

Для основательнаго ознакомленія учениковъ со звуками и буквами учитель прибѣгаетъ ко всѣмъ средствамъ, ведущимъ къ такому ихъ ознакомленію. Такъ, напр., онъ привлекаетъ учениковъ къ сравненію новыхъ буквъ съ тѣми изъ раньше усвоенныхъ ими буквъ, съ которыми они могутъ быть смѣшиваемы; привлекаетъ ихъ также къ словесному описанію состава новыхъ буквъ и т. п. Кромѣ того, онъ постоянно привлекаетъ учениковъ къ повторенію раньше усвоенныхъ звуковъ и буквъ, заставляя учениковъ читать, писать и складывать изъ подвижныхъ буквъ слова и фразы, въ которыя входятъ не только новыя буквы, но и раньше усвоенныя.

г) Обученіе грамотѣ по звуковому способу должно исходить изъ слуховыхъ воспріятій. Ученикъ сначала вслушивается въ слово, выдѣляетъ изъ него требуемый звукъ, ознакамливается съ его произношеніемъ отдѣльно и въ соединеніи съ другими звуками и затѣмъ уже переходитъ къ ознакомленію съ изображеніемъ его—съ буквой.

д) Главное вниманіе при обученіи грамотѣ должно быть направлено къ тому, чтобы довести учениковъ до разумѣнія, что слова состоятъ изъ звуковъ. Если ученики поймутъ, что каждое слово состоитъ изъ звуковъ, на которые оно можетъ быть разложено и изъ которыхъ, обратно, мо-

жетъ быть составлено, то самое главное въ обученіи грамотѣ—сдѣлано.

Для приведенія учениковъ къ разумѣнію, что слова состоятъ изъ звуковъ, на которые они могутъ быть разложены и изъ которыхъ могутъ быть составлены, служатъ предварительныя упражненія въ разложеніи словъ на звуки и въ сочетаніи звуковъ въ слова.

е) Прежде слѣдуетъ ознакамливать учениковъ съ тѣми звуками, которые ясно, отчетливо звучатъ и которые легко могутъ быть произнесены. Затѣмъ уже можно переходить къ ознакомленію ихъ съ тѣми звуками, которые менѣе явственны для слуха и не такъ легко могутъ быть произносимы. Гласные звуки яснѣе звучатъ и легче могутъ быть произносимы, чѣмъ согласные, а потому выдѣленіе первыхъ предшествуетъ выдѣленію вторыхъ. Изъ согласныхъ тѣ яснѣе и легче могутъ быть произносимы, которые можно тянуть, какъ, напр., *с, ш, р, м, н, х* и др., а потому ихъ слѣдуетъ выдѣлять раньше, чѣмъ звуки, которые нельзя тянуть и которые поэтому болѣе трудны для произношенія, какъ, напр., *б, в, г, д, к, т* и другіе.

Звуки, переходящіе въ произношеніи одни въ другіе (т—д, п—б, в—ф, г—к), не должны быть выдѣляемы одновременно или одинъ непосредственно за другимъ, такъ какъ въ противномъ случаѣ они смѣшивались бы. Когда одинъ изъ такихъ звуковъ хорошо уже усвоенъ учениками, тогда только можно познакомить ихъ и съ другимъ звукомъ. При этомъ необходимо, чтобы ученики ясно различали вновь усвоенный звукъ отъ другаго, съ которымъ его можно смѣшивать. Для упражненія въ такомъ различеніи можно, между прочимъ, прибѣгать къ сравненію звуковъ, которые можно смѣшивать, въ такихъ словахъ, гдѣ всѣ звуки одинаковы, кромѣ сравниваемыхъ (дядя — тятя, баба—папа).

Изъ сказаннаго о порядкѣ выдѣленія звуковъ ясно видно, что алфавитный порядокъ буквъ не имѣетъ мѣста при ознакомленіи учениковъ со звуками и буквами по звуковому способу.

ж) Слова для выдѣленія звуковъ слѣдуетъ, конечно, подбирать совершенно понятныя ученикамъ. Кромѣ того, звуки въ нихъ должны звучать ясно, выразительно, — особенно тотъ звукъ долженъ звучать выразительно, который нужно выдѣлить.

Незнакомый звукъ легче можетъ быть выдѣленъ изъ ряда знакомыхъ, а потому слѣдуетъ подбирать такія слова, въ которыхъ всѣ звуки были бы знакомы ученикамъ, кромѣ того звука, который предназначенъ къ выдѣленію.

Звукъ, стоящій на концѣ слова, обыкновенно можетъ быть произнесенъ яснѣе, выразительнѣе, болѣе протяжно, чѣмъ звукъ, стоящій въ серединѣ или въ началѣ слова; а потому, для выдѣленія новаго звука, полезно подбирать слова, имѣющія на концѣ звукъ, подлежащій выдѣленію. Впрочемъ, нѣкоторые согласные (глухіе) звучатъ яснѣе, если они стоятъ не на концѣ слова, а передъ гласнымъ звукомъ. Для выдѣленія такихъ звуковъ и слѣдуетъ подбирать слова, имѣющія за звукомъ, подлежащимъ къ выдѣленію, гласный звукъ.

Важно также для легкости выдѣленія звука, чтобы звуки, сосѣдніе съ выдѣляемымъ звукомъ, какъ можно рѣзче отъ него отличались. При этомъ условіи выдѣляемый звукъ выступаетъ для уха отчетливѣе. По выдѣленіи новаго звука, подбираются слова, въ которыхъ выдѣленный звукъ стоитъ то въ началѣ, то въ серединѣ, то въ концѣ, и ученики опредѣляютъ это положеніе.

з) Выдѣленный звукъ долженъ быть произнесенъ и учениками и учителемъ, насколько возможно, ясно, отчетливо, раздѣльно, для того, чтобы онъ запечатлѣлся въ сознаніи учениковъ и не былъ ими смѣшиваемъ съ другими звуками.

Слѣдуетъ избѣгать при обученіи грамотѣ называть звуки и буквы не звуковымъ ихъ значеніемъ, а обыкновеннымъ азбучнымъ названіемъ (бе, ве, ге, де и т. д.). Даже при письмѣ буквъ и словъ слѣдуетъ называть, при обученіи грамотѣ, буквы не такъ, какъ ихъ принято называть въ азбукѣ, а звуковымъ ихъ значеніемъ (*б'*, а не *бе; в'*, а не *ве; г'*, а не *ге; д'*, *де* и т. д.).

Послѣ того, какъ ученики научатся читать и писать, учитель можетъ познакомить учениковъ съ общеупотребительнымъ названіемъ буквъ. *)

и) Такъ какъ ученикамъ при началѣ изученія грамоты было бы трудно знакомиться сразу и съ письменнымъ и съ печатнымъ начертаніемъ буквъ, то поэтому слѣдуетъ сначала ознакамливать ихъ съ однимъ начертаніемъ, именно—письменнымъ, такъ какъ при немъ они могутъ не только читать (по письменному шрифту), но и писать. По ознакомленіи учениковъ съ нѣсколькими письменными буквами (около 8), когда уже дальнѣйшее ознакомленіе съ буквами не представляетъ такихъ затрудненій, какъ въ началѣ, учитель останавливается на повтореніи усвоенныхъ письменныхъ буквъ и знакомитъ учениковъ съ печатными буквами. При дальнѣйшемъ знакомствѣ съ буквами учитель показываетъ уже совмѣстно и письменныя и печатныя буквы.

Точно также учитель сначала показываетъ ученикамъ однѣ только строчныя буквы и уже впослѣдствіи, когда ученики ознакомятся со всѣми строчными буквами, онъ ознакамливаетъ ихъ (учениковъ) и съ прописными буквами.

к) Ознакомленіе учениковъ со звуками и буквами должно сопровождаться упражненіемъ ихъ въ письмѣ и въ чтеніи. Они читаютъ по книгѣ для обученія грамотѣ и по таблицамъ для первоначальнаго чтенія. Кромѣ того, учитель пишетъ на доскѣ или составляетъ изъ подвижныхъ буквъ

*) Ознакомленіе это можетъ вестись посредствомъ слѣдующаго пріема: Написавъ въ одномъ ряду тѣ буквы, которыя произносятся съ помощью *е* на концѣ (б, в), въ другомъ ряду—согласныя, произносимыя съ *е* въ началѣ (л, н, м), въ третьемъ ряду—произносимыя съ буквою *а* (к, х),—учитель заставляетъ произносить звукъ каждой буквы, присоединяя къ ней слѣдуемую гласную. Такимъ образомъ, получатся названія согласныхъ буквъ. Учитель говоритъ, что прочитанныя буквы такъ и называются; называть ихъ такъ, какъ онѣ звучатъ въ словахъ,—трудно. Остальныя же буквы называются такъ, какъ онѣ звучатъ—это *гласныя* буквы; первыя буквы *согласныя*; ъ, ь, й—*безгласныя* (или полугласныя).

Само собою разумѣется, что, знакомя учениковъ съ названіемъ буквъ, слѣдуетъ вести дѣло такъ, чтобы они сознавали разницу между названіемъ ихъ и тѣми звуками, выраженіемъ коихъ онѣ служатъ.

При ознакомленіи учениковъ съ названіемъ буквъ, учитель можетъ ознакомить ихъ и съ алфавитомъ буквъ, такъ какъ знаніе его иногда бываетъ нужно.

слова и фразы и ученики прочитываютъ написанное или сложенное.

Чѣмъ больше ученики упражняются въ чтеніи, тѣмъ скорѣе они научаются читать. Вообще, по мѣрѣ ознакомленія учениковъ со звуками и буквами, долженъ вырабатываться въ нихъ и навыкъ къ чтенію, такъ чтобы, ознакомившись со всѣми звуками и буквами, они въ состояніи были разбирать легкій текстъ обыкновенной крупной печати. Если ученики, ознакомившись со всѣми звуками и буквами, затрудняются прочитать по книгѣ слово или фразу,—это признакъ, что они мало упражнялись въ чтеніи.

Упражненіе учениковъ въ чтеніи должно быть, конечно, не механическое, а сознательное. Ученики съ первой ступени обученія чтенію пріучаются понимать каждое читаемое слово или каждую читаемую фразу.

К. Ельницкій.

* * *

Обученіе должно согласоваться съ развитіемъ обучаемаго. Обученіе русскому языку, какъ и вообще всякому учебному предмету, подчиняется извѣстнымъ дидактическимъ правиламъ, или указаніямъ, которыя, въ свою очередь, вытекаютъ изъ законовъ развитія душевной дѣятельности человѣка. Такимъ образомъ, достоинство каждаго метода преподаванія измѣряется не новизною его и не его оригинальностью, а именно тѣмъ, въ какой мѣрѣ методъ этотъ удовлетворяетъ требованіямъ общей дидактики и, слѣдовательно, на сколько онъ не противорѣчитъ законамъ человѣческаго развитія вообще. Разсмотримъ же теперь каждое изъ этихъ дидактическихъ правилъ въ примѣненіи ихъ къ обученію языку.

Развитіе въ дитяти познавательной способности подчинено извѣстнымъ законамъ, намъ болѣе или менѣе знакомымъ, и слѣдуетъ извѣстной постепенности, извѣстному

порядку, обусловливаемымъ отчасти свойствами нашей души, частію же вліяніемъ жизни, воспитанія и образованія. Опытомъ, напримѣръ, дознано, что въ первый періодъ жизни ребенка сознательная дѣятельность его проявляется въ формѣ мускульныхъ и вообще тѣлесныхъ упражненій; во второй періодъ, т. е. примѣрно до девятилѣтняго возраста, въ ребенкѣ происходитъ сильное развитіе внѣшнихъ чувствъ и, слѣдовательно, знакомство его съ матеріальными свойствами предметовъ; въ третьемъ—развитіе памяти и вообще способности усвоенія; въ четвертомъ, именно съ 15-ти лѣтъ, начинается сильное умственное развитіе, въ связи съ быстрымъ физическимъ ростомъ, формируются извѣстные взгляды и убѣжденія, рождаются стремленія къ добру, истинѣ, къ прекрасному, создаются идеалы жизни. При незнакомствѣ съ естественнымъ ходомъ развитія человѣка, можно впасть въ грубую погрѣшность противъ этихъ и многихъ другихъ законовъ природы; можно, напримѣръ, или отяготить ребенка массою такихъ впечатлѣній, которыхъ переработать онъ не въ состояніи, или же излишнею серьезностью и сухостью учебнаго матеріала подорвать въ немъ расположеніе къ умственному труду, искалѣчить его умственныя способности, разстроить его здоровье, испортить его характеръ; наоборотъ, пренебреженіемъ къ потребностямъ его возраста, равнодушіемъ къ запросамъ его души, жаждущей извѣстнаго рода дѣятельности, можно впасть въ противоположный промахъ—можно заглушить въ немъ жажду къ знанію, къ истинѣ, добру, стремленіе къ прекрасному и могучій духъ изслѣдованія. Итакъ, первое указаніе дидактики состоитъ въ томъ, чтобы при обученіи *сообразоваться съ природою человѣка, съ естественнымъ ходомъ развитія его душевной дѣятельности*. Правило это касается столько же выбора учебнаго матеріала сообразно возрасту и развитію учащагося, сколько и приспособленія этого матеріала къ даннымъ условіямъ преподаванія, т. е. выбора способовъ и пріемовъ обученія.

Родной языкъ, какъ орудіе мысли, служащее наиболѣе полнымъ выраженіемъ внутренней жизни человѣка, представляетъ весьма удобный матеріалъ на всѣхъ ступеняхъ

обученія. Дитя начинаетъ пользоваться имъ уже со втораго года своей жизни—сначала изъ подражанія, а потомъ и сознательно. Чѣмъ болѣе впечатлѣній накопляется въ его душѣ, тѣмъ сильнѣе чувствуется потребность дѣлиться ими съ окружающими и тѣмъ болѣе развивается въ немъ жажда къ новымъ знаніямъ. Наступаетъ возрастъ, когда ребенка необходимо познакомить съ болѣе усовершенствованнымъ орудіемъ для выраженія и обмѣна мыслей: его надо научить *читать* и *писать*.

Такимъ образомъ, грамота является первою ступенью систематическаго обученія языку. Научившись читать и писать, дѣти получаютъ доступъ ко всякой книгѣ, которая, вмѣстѣ съ сообщеніемъ новыхъ для нихъ понятій и уясненіемъ прежнихъ, обогащаетъ ихъ рѣчь новыми словами и оборотами, учитъ ихъ передавать свои и чужія мысли, ощущенія и желанія какъ можно полнѣе, яснѣе и обстоятельнѣе. На слѣдующей ступени идетъ изученіе языка, *какъ языка*, слѣдуетъ знакомство съ его грамматическимъ строемъ, съ правилами его употребленія. Но для такого изученія необходимо предварительное практическое знакомство съ роднымъ языкомъ, чтобы дѣти могли наблюдать явленія его на собственной рѣчи и на рѣчи окружающихъ. А это возможно только тогда, когда они, посредствомъ чтенія и бесѣдъ съ учителемъ, научатся владѣть правильными формами своего языка.

Учебный матерьялъ долженъ быть усвоиваемъ дѣтьми съ полнымъ сознаніемъ. Сознательность въ усвоеніи учебнаго матеріала, какъ показываетъ опытъ, способствуетъ прочному сохраненію этого матерьяла, помогаетъ образованію новыхъ понятій и упорядочиваетъ старыя. Кромѣ того, она оказываетъ значительное вліяніе на развитіе памяти, вниманія, воображенія и мыслительной способности. Механическое, или безсознательное усвоеніе знаній, напротивъ того, заковываетъ мысль въ тѣсныя формы, ставитъ учащагося въ полное подчиненіе къ сообщаемымъ ему свѣдѣніямъ, заставляя валить въ кучу всякій сырой матерьялъ, только загромождающій память. Вѣдь душа человѣка—не складочное мѣсто необработаннаго

сырья, а скорѣе—великая и высшей степени художественная мастерская, переработывающая его въ совершеннѣйшіе продукты ума—правильныя понятія, сужденія и умозаключенія. Вредное вліяніе механическаго обученія оставляетъ свои слѣды иногда на всю жизнь человѣка, и каждому изъ насъ, вѣроятно, приходилось встрѣчать людей, на которыхъ притупляющее дѣйствіе этого рода обученія наложило печать какой-то неувѣренности въ своихъ силахъ, какой-то приниженности, развило въ нихъ преклоненіе передъ формами и робость передъ анализомъ, передъ критикой, передъ свѣтомъ истины.

Въ распоряженіи преподавателя роднаго языка имѣются всѣ средства для того, чтобы учащіеся сознательно усвоивали учебный матерьялъ. Благодаря болѣе усовершенствованнымъ способамъ обученія грамотѣ, дѣти выучиваются читать и писать съ полнымъ пониманіемъ самыхъ процессовъ чтенія и письма; они отдаютъ себѣ отчетъ въ каждой буквѣ и въ каждомъ звукѣ, сознательно присоединяя ихъ одинъ къ другому при чтеніи и сознательно выдѣляя ихъ при письмѣ. То же видимъ и при усвоеніи дѣтьми *содержанія* прочитаннаго изъ книги или разсказаннаго учителемъ. Для бо́льшаго уясненія книжнаго текста, учитель, гдѣ слѣдуетъ, прибѣгаетъ къ пріему наглядности, къ сравненію, сопоставленію, старается путемъ наведенія подвести дѣтей къ самостоятельному выводу изъ той или другой статьи, задаетъ имъ разнаго рода письменныя и устныя задачи, требуя самостоятельнаго и толковаго ихъ рѣшенія, и проч. Повѣрка работы посредствомъ выспрашиванія учениковъ, почему они на заданный вопросъ отвѣтили такъ, а не иначе, заставляетъ работать мысль, отдавать себѣ отчетъ въ каждомъ словѣ, въ каждомъ выраженіи. Наконецъ, сознательность проходитъ и черезъ всѣ грамматическія упражненія, такъ какъ дѣтей заставляютъ наблюдать явленія языка надъ ихъ собственною рѣчью, если она правильна, и дѣлать изъ этихъ наблюденій необходимые выводы.

Постепенность въ обученіи. Подъ словами „постепенность въ обученіи“ разумѣютъ строгій, послѣдовательный переходъ отъ легкаго къ трудному, отъ знакомаго

къ незнакомому, отъ близкаго къ отдаленному. Этого требуютъ условія начальнаго обученія, когда приходится имѣть дѣло съ дѣтьми еще весьма нѣжнаго возраста, умственныя силы и подготовка которыхъ дѣлаютъ необходимымъ особенно тщательный подборъ учебнаго матерьяла. Придерживаясь этого соображенія, необходимо располагать учебный матерьялъ такимъ образомъ, чтобы онъ незамѣтно пріобщался къ знаніямъ и наблюденіямъ, уже имѣющимся у дѣтей, и чтобы, внося собою нѣчто для нихъ новое и неизвѣстное, онъ въ то же время крѣпко сростался бы съ усвоеннымъ уже дѣтьми матерьяломъ. Несоблюденіе этого правила ведетъ къ безпорядочности въ свѣдѣніяхъ учащагося, къ ослабленію его памяти и къ другимъ весьма важнымъ недостаткамъ.

Слѣдуя правилу постепенности въ обученіи, преподаватель отечественнаго языка предпосылаетъ собственно обученію грамотѣ нѣкоторыя подготовительныя упражненія, имѣющія цѣлью облегчить для дѣтей усвоеніе процессовъ чтенія и письма. Самое распредѣленіе звуковъ и буквъ слѣдуетъ у него также извѣстному порядку, основанному на большей или меньшей трудности изученія этихъ буквъ и звуковъ. Того же правила придерживаются составители школьныхъ книгъ для чтенія и учебниковъ начальной грамматики.

Всесторонность въ изученіи предмета или явленія. Понятія о предметахъ и явленіяхъ внѣшняго міра образуются въ нашемъ умѣ черезъ знакомство съ ними помощью нашихъ внѣшнихъ чувствъ, которыя такимъ образомъ являются посредниками между внутренними нашими ощущеніями съ одной стороны и окружающею насъ природой—съ другой. Благодаря этимъ посредникамъ, мы получаемъ понятія о различныхъ свойствахъ изучаемаго нами предмета, узнаемъ его величину, форму, цвѣтъ, внутренній его составъ, запахъ, вкусъ, температуру и прочее. Но каждое изъ этихъ свойствъ предмета познается большею частью только *однимъ* какимъ-либо изъ нашихъ внѣшнихъ чувствъ, такъ что, напримѣръ, ощущеніе температуры предмета мы можемъ получить только че-

резъ посредство осязанія, ощущеніе цвѣта—черезъ зрѣніе, вкусовыя ощущенія доставляетъ намъ только органъ вкуса, и такъ далѣе. Понятное дѣло, что чѣмъ совершеннѣе органъ внѣшняго чувства, тѣмъ большее количество впечатлѣній получаемъ мы чрезъ его посредство.

Отсюда мы видимъ: 1-е, что для всесторонняго изученія предмета или явленія изъ окружающаго насъ міра необходимо участіе наибольшаго количества впечатлѣній; другими словами: необходимо, чтобы впечатлѣнія объ этомъ предметѣ или явленіи проходили въ нашу душу не черезъ одно только, но черезъ нѣсколько нашихъ внѣшнихъ чувствъ, и 2-е, что каждое изъ нашихъ внѣшнихъ чувствъ должно быть развито на столько, чтобы доставляемыя имъ впечатлѣнія были сколь возможно ясны, полны и сильны. Итакъ, мы подошли къ четвертому правилу дидактики, что *при обученіи необходимо стараться, чтобы изучаемые предметъ или явленіе дѣйствовали по возможности на всѣ органы внѣшнихъ чувствъ дитяти.*

Слѣдуя этому правилу, преподаватель отечественнаго языка, при обученіи грамотѣ, чтеніе соединяетъ съ письмомъ, письмо подъ диктовку чередуетъ съ списываньемъ, при чтеніи статьи о какомъ нибудь предметѣ или явленіи природы, старается, посредствомъ наглядnаго ознакомленія дѣтей съ этимъ предметомъ или явленіемъ, вызвать въ ихъ душѣ какъ можно болѣе разнообразныхъ ощущеній и проч. Все это дѣлается для образованія въ умѣ дитяти болѣе полнаго и точнаго *понятія* о данномъ предметѣ или явленіи.

Сообщаемыя знанія должны дѣйствовать развивающимъ образомъ. Надо стараться, чтобы всякое знаніе, сообщаемое дѣтямъ, кромѣ практической пользы, заключало бы въ себѣ и силу, развивающую главнѣйшія способности дитяти. Въ этомъ заключается важнѣйшее достоинство обученія. Безъ него, самое пользованіе пріобрѣтенными раньше свѣдѣніями будетъ не полное. Оно необходимо еще и для того, чтобы облегчить дальнѣйшее пріобрѣтеніе знаній, которыя съ теченіемъ време-

ни становятся сложнѣе и отвлеченнѣе, а потому требуютъ большаго напряженія ума, памяти и воображенія.

Въ этомъ отношеніи отечественный языкъ представляетъ весьма удобный матерьялъ; изученіе его болѣе способствуетъ развитію учащагося, чѣмъ даже изученіе математики, хотя послѣдняя даетъ выводы болѣе точные, вѣрные, чего иногда недостаетъ языку.

Самодѣятельность учащихся является столь же необходимымъ условіемъ при обученіи, какъ и всѣ предыдущія. Извѣстно, что только то знаніе становится нашимъ полнымъ достояніемъ и укрѣпляется въ нашей памяти, которое мы пріобрѣли самостоятельно, путемъ нашего личнаго опыта. Съ другой стороны, всякое самостоятельно пріобрѣтенное знаніе не можетъ не оказывать на учащагося и *воспитательнаго* вліянія: оно развиваетъ въ немъ находчивость, изобрѣтательность, энергію, духъ независимости и самостоятельности.

Вотъ почему и при обученіи языку стараются всѣми мѣрами, чтобы дѣти *сами* доходили до требуемыхъ открытій въ той или другой его области. Какъ при обученіи грамотѣ, во время чтенія и письма, такъ и на дальнѣйшихъ ступеняхъ обученія, дѣти работаютъ самостоятельно, а учитель только руководитъ ихъ занятіями, да заботится о надлежащемъ подборѣ и расположеніи учебнаго матерьяла.

Знаніе должно возбуждать къ себѣ интересъ въ учащихся. Если, слѣдуя указаніямъ природы, мы вступимъ на путь по возможности естественнаго развитія человѣка, если матерьялъ, выбранный нами для изученія, совпадаетъ съ развитіемъ и наклонностями дитяти и къ тому же расположенъ въ строгой постепенности, если, наконецъ, мы дадимъ полный просторъ для личной самодѣятельности учащагося, обставивъ дѣло обученія такъ, чтобы изучаемый имъ предметъ усвоивался возможно большимъ числомъ его внѣшнихъ чувствъ, способствуя при томъ и общему его развитію,—то обученіе будетъ правильное и приведетъ къ желаемому успѣху. А извѣстно, что всякій успѣхъ не только придаетъ дѣйствующему лицу

новыя силы, не только оживляетъ и ободряетъ его, но—что самое главное—внушаетъ ему интересъ и любовь къ тому дѣлу, которое составляетъ предметъ его занятій, обращаетъ трудъ въ наслажденіе, располагаетъ къ дальнѣйшему умственному пріобрѣтенію. Поэтому, *всякое занятіе дѣтей должно естественно привлекать къ себѣ ихъ вниманіе и возбуждать должный интересъ.*

Въ занятіяхъ дѣтей должно быть соблюдаемо необходимое разнообразіе. Какъ бы ни была производительна, съ педагогической точки зрѣнія, работа, которая дается дѣтямъ, но если эта работа утомляетъ ихъ, благодаря чрезмѣрному количеству новыхъ впечатлѣній, ею доставляемыхъ, или же, если она продолжается слишкомъ долго, безъ всякихъ перерывовъ и разнообразія, — то занятіе такого рода не можетъ не отягощать учащихся, а это неминуемо вызоветъ въ нихъ сначала охлажденіе, впослѣдствіи же и полное къ нему отвращеніе. Чтобы избѣжать того и другого, *необходимо по возможности разнообразить занятія дѣтей.* Впрочемъ, облегчая для нихъ ученіе, отнюдь не слѣдуетъ доводить этого до крайности; напротивъ того, постепенно и незамѣтнымъ образомъ увеличивая маленькія трудности и препятствія, *давая ихъ по одной заразъ*, мы будемъ только возбуждать молодую энергію и самодѣятельность. Отступая отъ этого правила въ ту или другую сторону, мы можемъ впасть въ одну изъ слѣдующихъ противоположныхъ крайностей: чрезмѣрно облегчая ученіе, легко можно обратить ученіе въ забаву, привить дѣтямъ слишкомъ поверхностное отношеніе къ труду, лишить ихъ желаемой самостоятельности, энергіи и изобрѣтательности, сдѣлать ихъ неспособными ни къ упорному труду ни къ столь необходимой въ жизни настойчивости: наоборотъ, налагая на дѣтскія силы непосильную для нихъ работу, предоставляя учащихся постоянно и во всѣхъ случаяхъ самимъ себѣ и простирая нашу требовательность до невозможнаго,—мы впадемъ въ другую крайность, одинаково нежелательную: отъ постоянныхъ препятствій и неразрѣшимыхъ вопросовъ дѣти впадутъ въ уныніе, охладѣютъ къ дѣлу, потеряютъ вѣру какъ въ собственныя силы, такъ и въ по-

лезность той непосильной работы, которую на нихъ налагаютъ. При этомъ—многое, чего разрѣшить они не въ состояніи, они будутъ разрѣшать произвольно, помощью собственной фантазіи и ложныхъ посылокъ. Отсюда—невѣрность выводовъ, невѣрность наблюденій и сближеній, съ чѣмъ самому же учителю придется современемъ бороться.

Ходъ обученія. Что касается до хода обученія, т. е. распредѣленія образовательныхъ средствъ и пріемовъ преподаванія, то въ этомъ отношеніи дидактика различаетъ два главнѣйшіе пути: *синтетическій* и *аналитическій*. Первый основывается на изученіи отдѣльныхъ частей предмета или явленія, для составленія понятія о цѣломъ; во второмъ—изученіе отъ цѣлаго направляется къ разсмотрѣнію составляющихъ его частей,—значитъ, путемъ совершенно обратнымъ. Расположеніе учебнаго матеріяла *концентрически* предполагаетъ такой порядокъ, при которомъ этотъ матеріялъ располагается кругами или отдѣльными курсами, изъ которыхъ каждый, представляя собою законченное цѣлое, въ то же самое время является развитіемъ предыдущаго, и, заключая въ себѣ тотъ же учебный матеріялъ, но въ большемъ противъ прежняго объемѣ, даетъ возможность часто *повторять* пройденное. Повтореніе же, какъ извѣстно, есть мать обученія.

При обученіи грамотѣ, какъ увидимъ дальше, употребляется и аналитическій и синтетическій путь обученія. Концентрически же учебный матеріялъ располагается въ школьной хрестоматіи, а также при изученіи грамматики въ начальной школѣ.

Формы обученія. Главнѣйшихъ формъ обученія двѣ: *излагательная*, или *сообщающая* (акроаматическая), при которой учитель передаетъ учащимся то или другое знаніе въ связномъ изложеніи, и форма *разговорная*, или *катихетическая*, состоящая изъ вопросовъ учителя и отвѣтовъ учениковъ. Въ первомъ случаѣ учитель предлагаетъ готовое знаніе, которое дѣтьми усвоивается цѣликомъ, не самостоятельно; во второмъ—они сами, при помощи вопросовъ учителя, приходятъ къ той же цѣли.

При обученіи отечественному языку самою лучшею формою представляется катихетическая, а напр., при преподаваніи исторіи—акроаматическая.

Сводъ всего сказаннаго. Сводя вмѣстѣ всѣ основныя правила дидактики, можно придти къ заключенію, что обученіе языку должно удовлетворять слѣдующимъ важнѣйшимъ требованіямъ:

а) чтобы методъ, положенный въ основаніе обученія, согласовался съ условіями естественнаго развитія ребенка;

б) чтобы усвоеніе учебнаго матерьяла происходило вполнѣ сознательно;

в) чтобы учебный матерьялъ, соотвѣтствуя извѣстному возрасту и развитію дитяти, располагался въ строгой постепенности;

г) чтобы изученіе шло черезъ посредство возможно большаго числа внѣшнихъ чувствъ и развивало бы главнѣйшія изъ душевныхъ способностей учащагося;

д) чтобы умственной самодѣятельности ребенка предоставленъ былъ извѣстный просторъ;

е) чтобы передача учебнаго матерьяла могла интересовать учащихся;

ж) чтобы въ обученіи не было томительнаго однообразія, чтобы оно было ни слишкомъ легко ни слишкомъ тяжело для дѣтей, и

з) чтобы принятые путь и форма обученія проведены были правильно и въ должномъ порядкѣ.

П. Солонина.

Аналитическій, синтетическій и синкритическій способы обученія грамотѣ.

Ознакомленіе учениковъ со звуками можетъ совершаться или путемъ разложенія словъ на ихъ элементы—звуки и выдѣленія такимъ образомъ звуковъ изъ словъ, или путемъ непосредственнаго произношенія звуковъ и сочетанія изъ нихъ слоговъ и словъ. Первый пріемъ называется *аналитическимъ*, второй *синтетическимъ*.

Аналитическій пріемъ ознакомленія со звуками болѣе цѣлесообразенъ, и вотъ почему: 1) Выдѣляя звуки изъ словъ, ученики сознательнѣе относятся къ нимъ. Звукъ, выдѣленный изъ слова, получаетъ въ сознаніи учениковъ опредѣленное значеніе. 2) Ознакамливаясь со звуками путемъ разложенія словъ, ученики имѣютъ въ словахъ основаніе для провѣрки произношенія звуковъ и такимъ образомъ легче ознакамливаются съ ихъ произношеніемъ. 3) Ознакомленіе со звуками аналитическимъ путемъ удовлетворяетъ требованію: „переходить при обученіи отъ извѣстнаго къ неизвѣстному“. Ученикамъ извѣстны слова, но имъ еще не извѣстны звуки, изъ которыхъ состоятъ слова. Учитель, останавливая вниманіе учениковъ на извѣстномъ имъ—на словѣ, наводитъ ихъ на разложеніе его и, такимъ образомъ, знакомитъ ихъ съ неизвѣстнымъ для нихъ—со звуками. Наконецъ, 4) самый процессъ разложенія словъ на звуки очень полезенъ для изученія грамоты: онъ пріучаетъ учениковъ разлагать слова на звуки, что необходимо при письмѣ, и сочетать звуки въ слова, что необходимо при чтеніи.

Вслѣдъ за выдѣленіемъ звуковъ (анализъ) идетъ чтеніе словъ, состоящихъ изъ выдѣленныхъ звуковъ. При чтеніи же словъ необходимо сочетаніе звуковъ (синтезъ). Такимъ образомъ, и анализъ и синтезъ имѣютъ мѣсто при обученіи грамотѣ. Тотъ и другой чередуется между собою.

К. Ельницкій.

* * *

Аналитическій звуковой способъ обученія грамотѣ прямо противоположенъ синтетическому звуковому же. Послѣдній идетъ отъ звука, какъ основного элемента устной и печатной рѣчи, къ цѣлымъ словамъ и предложеніямъ; аналитическій же способъ идетъ отъ предложеній и словъ, какъ наглядныхъ и конкретныхъ фактовъ, къ звукамъ. И въ томъ и другомъ случаѣ въ основѣ обученія грамотѣ — *звукъ*, почему *объ* методы и суть

звуковыя; но въ синтетическомъ способѣ съ звука ученье *начинается*, а въ аналитическомъ—звукомъ оно *кончается*. Конечно, въ существѣ дѣла обѣ методы должны имѣть внутреннее единство, ибо онѣ—двѣ стороны *одного* и того же предмета. Если *анализъ* представляетъ въ педагогическомъ отношеніи многія преимущества въ дѣлѣ изученія грамоты, то самое чтеніе все же есть *синтезъ*. Итакъ, въ правильномъ обученіи грамотѣ обѣ методы должны примѣняться *совмѣстно*, взаимно *дополняя* другъ друга (что и дѣлается въ синкритическомъ способѣ); но тѣмъ не менѣе въ исторіи и даже современной практикѣ мы находимъ попытки и отдѣльнаго ихъ примѣненія...

1) Аналитическій методъ, какъ уже было замѣчено, есть наиболѣе близкій къ естественному процессу развивающагося дѣтскаго ума. Принимая за основаніе живой и доступный непосредственному наблюденію *фактъ*, устную *рѣчь*, въ видѣ *цѣлаго* предложенія, методъ этотъ послѣдовательно переходитъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, при чемъ съ особенною силою возбуждается *самодѣятельность* ученика. Знаніе, добытое путемъ анализа, добытое притомъ самодѣятельно, несомнѣнно будетъ имѣть ясность, отчетливость и прочность. Быть можетъ, ни одна форма элементарнаго метода не обладаетъ въ такой степени силою образовательнаго вліянія на формальное развитіе ума, какъ аналитическая, которая къ тому же заключаетъ въ себѣ элементы живого интереса въ самомъ процессѣ обученія. Въ этомъ методѣ ученикъ идетъ совершенно тѣмъ же путемъ, какимъ онъ знакомится, положимъ, съ растеніемъ или цвѣткомъ. Ребенокъ беретъ въ руки *цвѣтокъ*, прежде всего онъ принимаетъ его за одно красивое и привлекательное *цѣлое*. Хотя онъ обоняетъ отъ цвѣтка запахъ, различаетъ въ немъ листики и пр. части, но всѣ эти части сливаются въ единствѣ перваго впечатлѣнія въ одно нераздѣльное цѣлое. Только всматриваясь въ цвѣтокъ далѣе, ребенокъ начинаетъ замѣчать въ немъ различныя свойства, части и пр., путемъ естественнаго *анализа*, который ведется имъ *наглядно* и вполнѣ *самодѣятельно*. Если окажется здѣсь и нужною помощь учителя, то она можетъ имѣть

только характеръ *наводящій,* въ видѣ руководства или *пособія* идти къ цѣли болѣе прямымъ путемъ, но идти самому же ученику. Если учитель сумѣетъ въ обученіи также естественно цѣлую живую рѣчь сдѣлать предметомъ анализа, сумѣетъ при этомъ сохранить вполнѣ самодѣятельность ученика, сумѣетъ сдѣлать легкимъ и доступнымъ для дѣтей переходъ отъ словъ къ слогамъ и звукамъ, то онъ можетъ расчитывать на вѣрный успѣхъ.

2) Въ основу обученія необходимо брать *предложеніе,* полную и связную рѣчь, по формѣ и содержанію соотвѣтствующую цѣли обученія. Слова отрывочныя, ничѣмъ не связанныя, какъ у г. Золотова, совершенно здѣсь неумѣстны.

3) Все изучаемое дѣти должны усвоивать сознательно, а потому и основное предложеніе и отдѣльныя слова его, подлежащія анализу, должны быть для дѣтей вполнѣ доступны и совершенно понятны.

4) Упражненіямъ въ чтеніи необходимо должны предшествовать упражненія приготовительныя *устныя.*

5) Для упражненій въ разложеніи „цѣлой рѣчи“ на *слова* необходимо избирать предложенія, составленныя изъ *односложныхъ* словъ (напр., „Гдѣ цвѣтъ—тамъ медъ“ и т. п.). Такія предложенія легко разлагаются дѣтьми, особенно если каждое слово отмѣчать легонько ударомъ руки (тактомъ).

6) Разложенное на слова предложеніе набирается изъ буквъ передвижной азбуки на доскѣ. Ухо *различаетъ слова* въ устной рѣчи, а глазъ *видитъ части*—тѣ же слова—въ рѣчи печатной: одно помогаетъ другому.

7) Каждое упражненіе производится до полнаго усвоенія его дѣтьми.

8) Для разложенія *словъ на слоги* всего полезнѣе избирать слова *двусложныя,* ясно произносимыя (наприм. „Заря хлѣбъ даетъ“.—„Наши пряли — ваши спали“. — „Знаемъ сами—кривы сани“. — „Тише ѣдешь — дальше будешь“ и т. под.), гдѣ слоги отчетливо выдѣляются по такту. Разложенныя слова набираются на доскѣ и дѣти видятъ, что какъ ухомъ слыхать части въ *устной,* такъ глазомъ видать на доскѣ части въ рѣчи *печатной.* Сколько частей ухо

слышитъ, столько ихъ глазъ *видитъ*,—для примѣра взять слова дальше трехсложныя (напр.: „худое дерево съ корнемъ вонъ“ и т. под.) и многосложныя.

9) Ни въ какія тонкости и сложныя объясненія относительно слоговъ не слѣдуетъ вдаваться; довольно для цѣли, если дѣти знать будутъ лишь, что изъ слоговъ слова *складываются* или *слагаются*, отъ чего и имя—*слогъ*. Введеніе сюда теоріи прямыхъ и обратныхъ слоговъ, что дѣлаетъ г. Золотовъ, совершенно неумѣстно и только безполезно осложняетъ ходъ обученія, нарушаетъ его естественную простоту и послѣдовательность.

10) Разложеніе слоговъ и словъ (односложныхъ) на *звуки* должно сосредоточить на себѣ *все вниманіе* учителя. Если ему удастся удачно навести дѣтей, сохранивъ вполнѣ ихъ самостоятельность, на различеніе въ словахъ звуковъ, то это будетъ наибольшій успѣхъ, который тѣмъ важнѣе, что имъ обусловливается правильность всего хода обученія далѣе. Для этой цѣли рекомендуютъ нѣсколько пріемовъ.

Одни совѣтуютъ начинать съ разложенія слоговъ на звуки при посредствѣ передвижной азбуки. Положимъ, ученикъ знаетъ слогъ *он;* на доскѣ этотъ слогъ набранъ изъ *двухъ* карточекъ (буквы на папкѣ). Учитель указываетъ на слогъ и затѣмъ *раздвигаетъ* обѣ карточки (*о* и *н*), наглядно показывая, что хотя *он* и одинъ слогъ, но изображается онъ въ печати *двумя* карточками. Итакъ глазъ видитъ *двѣ* части въ слогѣ,—нельзя ли и уху различить эти же части въ произношеніи слога? Учитель закрываетъ одну первую карточку рукою, или просто переворачиваетъ ее бѣлою исподнею стороною вверхъ, и спрашиваетъ, что осталось на доскѣ? Читали обѣ карточки *он* (произноситъ протяжно *о-о-н*), *начинали о-о-о!* Теперь первую карточку закрыли, стало быть, что̀ закрыли и что осталось?—*о-о-н!* Мало-по-малу, вдумываясь и сравнивая протяжно произносимое *он*, дѣти поймутъ, что въ этомъ слогѣ есть *два звука*, что первый звукъ *о*, второй—*н;* что для каждаго звука есть особая карточка, а на карточкѣ *знакъ* звука.

Другой пріемъ. Учитель беретъ хотя слогъ *си* и заставляетъ учениковъ произнести его по возможности *протяжно*.

При такомъ произношеніи *и* само собою отдѣлится отъ *с'* и будетъ ясно звучать на концѣ взятаго слога. Учитель спрашиваетъ, что ученикъ тянулъ *долже* всего? Если ученикъ недоумѣваетъ, то учитель заставляетъ снова протянуть *си-и-и*, а другихъ учениковъ проситъ замѣчать, что̀ *всего длиннье* будетъ тянуть спрошенный. Такъ какъ звукъ *и* звучитъ очень рѣзко, то это наблюденіе сдѣлать легко. Когда ученики скажутъ, что *и* всего долже тянулось, учитель напомнитъ, что начали-то тянуть слогъ *си*, а вышло *и*, чего-то недостаетъ. Онъ предлагаетъ протянуть такъ, чтобы *си* было слышно: *с-с-и-и*.

Если звукъ *с-с-с* сначала будетъ произнесенъ твердо и съ нѣкоторымъ протяженіемъ, то составъ слога *си* довольно рѣзко обозначится въ произношеніи. Если учитель возьметъ сюда въ помощь и передвижную азбуку, то дѣти, различивъ *по слуху* звуковой составъ взятаго слога, *наглядно* узнаютъ, что и на доскѣ для каждаго звука есть своя карточка съ особымъ значкомъ.

Но едва ли не лучше всѣхъ другихъ пріемовъ разложенія словъ на звуки слѣдующій: учитель беретъ какое-нибудь двусложное слово, гдѣ въ срединѣ между двумя гласными былъ бы одинъ звукъ согласный и притомъ такой, который можно было бы произнести нѣсколько протяжно, напр., *оса*, *оси* и пр. Увѣрившись, что дѣти произносятъ слово *оса* совершенно ясно, отчетливо, учитель приглашаетъ ихъ слушать внимательно, что онъ скажетъ. Затѣмъ онъ произноситъ: *о-о-о!* „*Все* ли я слово сказалъ?“ „Какое слово сейчасъ мы произносили?“ *Оса*. „Я сказалъ: *о-о-о!* Все ли я слово сказалъ? Всякому даже ребенку понятно, что *не все*, потому что все слово было *оса*, а сказано одно *о*. „Что же нужно добавить, чтобы вышло цѣлое слово *оса*?“ Сказано *о*, очевидно, осталось сказать—*са*. Итакъ, въ словѣ оса *двѣ* части, первая *о*, вторая—*са*. „Теперь слушайте, я говорю: *ос'*—*все* ли я слово сказалъ?“ Опять не все, *все* слово было *оса;* недостаетъ—*а*.

Руководясь первымъ опытомъ, дѣти легко догадаются, что къ слогу *ос*—нужно добавить *а*=*оса*. Учитель затѣмъ раздѣльно произноситъ: *о-о-с'-с'-а-а!* Какимъ звукомъ *начи-*

нается слово *оса* (это проще, нежели спросить, какой *первый* звукъ, хотя существо вопроса одно). Какимъ звукомъ кончается тоже слово (или: какой звукъ послѣдній!). Первый *о*,—послѣдній *а*. Сказать *о—а* не выходитъ *оса*,—между *о* и *а* вставляется *с'—с'—оса*. Анализъ слова повторяется всѣми учениками, слово набирается на доскѣ, и знаки звуковъ, раздвинутые отдѣльно, наглядно покажутъ ребенку, что *тремъ* звукамъ слова *оса* соотвѣтствуютъ три карточки, каждая съ особымъ значкомъ (буквою) *о*, *с*, *а*.

Для закрѣпленія добытаго результата дальнѣйшія упражненія идутъ сначала также надъ словами съ двумя гласными по краямъ и одною согласною въ срединѣ. Всего важнѣе, чтобы дѣти *сознательно* отнеслись къ *первому* разложенію слова на звуки. Кто разъ это дѣло *поймет*ъ, тотъ навсегда уже будетъ его знать и для того всѣ послѣдующія упражненія будутъ *понятны*. Разумѣется, нѣтъ нужды учителю слѣдовать точно указаннымъ пріемамъ,—тутъ болѣе чѣмъ гдѣ-либо имѣетъ значеніе личность учителя, его тактъ, находчивость, умѣнье заинтересовать дѣтей. Особенно здѣсь нужно беречься *многословія:* часто дѣло совсѣмъ понятно ученику, но учитель массою вопросовъ, часто къ дѣлу не относящихся, не только разсѣеваетъ вниманіе ученика, но просто подавляетъ въ немъ всякое соображеніе. Вмѣсто того, чтобы идти къ дѣлу прямо, онъ начинаетъ ходить „около да вокругъ". Словъ много—толку мало. Кто хочетъ, чтобы его слушали и разумѣли, тотъ долженъ меньше говорить, но обдуманнѣе.

11) Устныя упражненія должны постоянно предшествовать упражненіямъ въ чтеніи письма и печати.

12) Съ обученіемъ чтенію соединяется письмо.

13) Въ подборѣ фразъ и словъ должны участвовать и ученики; можно въ видѣ задачъ задавать приготовленіе фразъ и словъ на домъ. Упражненіе въ слогахъ безъ смысла совершенно изгоняется изъ обученія.

14) Во всемъ обученіи съ особеннымъ вниманіемъ наблюдается *связь* и *сравненіе* предыдущаго съ послѣдующимъ. Постоянное повтореніе изученнаго также должно составлять одну изъ важныхъ сторонъ обученія.

Вообще, для того, чтобы судить о достоинствѣ или недостаткахъ метода, нужно имѣть въ виду не тѣ или другія, часто ошибочныя, отрывочныя попытки, но примѣненіе его *нормальное*, т. е., не только добросовѣстное и вполнѣ толковое, но и согласное съ тѣми основаніями, на которыя методъ опирается и которыя составляютъ его существо, живое зерно его развитія и силу въ практическомъ его примѣненіи. Къ сожалѣнію, у насъ не было до сихъ поръ сдѣлано ничего подобнаго для примѣненія звукового аналитическаго метода, по крайней мѣрѣ, кромѣ крайне неудовлетворительныхъ опытовъ гг. Студитскаго и Золотова, мы ничего не знаемъ.

Звуковой синтетическій способъ обученія грамотѣ въ наше время очень употребителенъ, а потому считаемъ нелишнимъ представить здѣсь *изложеніе главныхъ его основаній*, а также и тѣхъ *пріемовъ*, которые выработаны практикой и въ значительной степени смягчаютъ, если не устраняютъ, невыгоды, которыя соединены съ его примѣненіемъ.

Правильное примѣненіе всякаго метода обусловливается: а) вѣрнымъ пониманіемъ какъ его *сущности*, такъ и его *образовательнаго значенія*, а равно и тѣхъ *педагогическихъ началъ*, которыя положены въ его основу; b) цѣлесообразнымъ *расположеніемъ учебнаго матеріала*, на основаніяхъ общаго принципа даннаго метода; с) наконецъ, умѣньемъ сдѣлать усвоеніе даннаго матеріала для дѣтей, *легкимъ*, *скорымъ* и *основательнымъ*. Наши замѣчанія будутъ касаться именно этихъ сторонъ даннаго предмета.

1) Прежде всего и важнѣе для учителя—правильное пониманіе существа методы звуковой. Выше мы уже замѣчали, что *звуковой* способъ часто смѣшивается съ *звукосочетательнымъ*, и замѣтили, что отсюда вытекаетъ такое неудобство для обученія, что „новый“, повидимому, методъ и звуковой почти ничѣмъ не лучше „стараго“ буквеннаго. Кто допустилъ въ школѣ звукосочетаніе (напр., *м'—а—ма т=мать* и т. под.), тотъ создалъ для себя почти непобѣ-

димыя трудности, тотъ отодвинулъ успѣхи школы своей, быть можетъ, на двойной срокъ противъ обученія звукового. Не нужно забывать, что *„обученіе по звуковому способу есть прямо медленное чтеніе“*, какъ выражается Любенъ. Тайна этого чтенія лежитъ въ первыхъ навыкахъ ученика соединять плавно, безъ перерывовъ и складыванія, гласные и согласные звуки въ слоги и слова, сперва медленно и протяжно, а затѣмъ въ формѣ обыкновеннаго чтенія или говора. Вотъ почему прежде и важнѣе всего для учителя обратить вниманіе на звуковое произношеніе алфавита. Для этой цѣли одни совѣтуютъ—при чтеніи слоговъ, набравъ ихъ изъ буквъ подвижной азбуки, *закрыть* одну букву и, заставивъ *протяжно* произнести другую, вдругъ открываютъ закрытую букву и заставляютъ ученика сразу присоединить звукъ открытой буквы къ первому звуку. Стефани и Зельтзамъ даютъ совѣтъ,—пригодность котораго доказана опытомъ, и который близокъ къ первому,—не закрывая буквъ, заставлять ребенка произнести первый звукъ даннаго слога, по возможности, *протяжно* (почти на распѣвъ), а затѣмъ второй звукъ прибавить къ первому *коротенько*, не дѣлая особеннаго напряженія. Съ своей стороны, мы полагаемъ, что всѣ эти трудности звукового произношенія для дѣтей обусловливаются недостаткомъ предварительныхъ *устныхъ* упражненій, которыя должны имѣть непремѣнно аналитическій характеръ и состоять въ разложеніи учениками данныхъ словъ на звуковые ихъ элементы, при помощи учителя. Учителя, обучающіе по звуковому синтетическому способу, нанесутъ важный ущербъ своему обученію, если, во имя пуризма своей методы, пренебрегутъ звуковымъ анализомъ. Во всякомъ случаѣ, еще разъ повторяемъ, прежде всего учитель долженъ строго охранять *существо звуковой методы* и ни въ какомъ случаѣ не впадать въ звукосочетательную, если не хочетъ лишиться всѣхъ выгодъ первой и пріобрѣсти всѣ трудности послѣдней.

2) Пусть учитель, обучая грамотѣ по звуковой методѣ, не забываетъ и того, что достоинство этого способа лежитъ въ *образовательномъ* его значеніи. На первомъ планѣ, ко-

нечно, все же должна быть грамотность; но идя ближайшимъ и наиболѣе естественнымъ путемъ къ цѣли, пусть учитель всѣми средствами возбуждаетъ самодѣятельность ученика, его любознательность, пусть всему учитъ совершенно сознательно, избѣгая всего слѣпого, механическаго; пусть научаетъ ученика побѣждать посильныя трудности и въ этой побѣдѣ находить наслажденіе.

3) Переходя къ *педагогическимъ* требованіямъ и условіямъ обученія по звуковой синтетической методѣ, мы, конечно, повторимъ многое извѣстное; но полагаемъ, что педагогическія истины и требуютъ возможно *частаго* повторенія, ибо ихъ *знать*—мало, ихъ нужно практически *осуществлять*, а для этого — постоянно имѣть ихъ въ виду, передъ глазами. Вотъ эти требованія:

a) Изучать должно поменьше звуковъ заразъ, но *основательно*. Не слѣдуетъ спѣшить особенно вначалѣ: медленность первыхъ шаговъ вполнѣ выкупается и вознаграждается быстротою послѣдующаго движенія.

b) Никогда не переходить къ послѣдующему, не усвоивъ предыдущаго.

c) Естественный путь обученія долженъ идти отъ вещи къ знаку ея,—отъ звука къ буквѣ. Звукъ—извѣстное, на немъ и должно сперва остановиться, отъ него и переходить къ неизвѣстному—знаку звука, буквѣ. На этомъ же основаніи чтенію должна предшествовать устная рѣчь или лучше звуковой ея *анализъ*.

d) Слѣдуя требованію: „по одной трудности заразъ“, пусть каждый звукъ изучается *отдѣльно*, а затѣмъ уже и въ сочетаніи съ другими звуками.

e) При изученіи звуковыхъ сочетаній надо избѣгать *словъ безъ смысла*, ибо упражненіе надъ ними отупляетъ юный умъ, пріучаетъ дитя читать, не вдумываясь въ читаемое (ибо невозможно вдумываться въ то, что безъ смысла), механически.

f) При первой же возможности должно давать ученику для упражненій цѣлыя *слова*, а затѣмъ краткія предложенія.

g) Каждое слово, взятое для упражненія, должно быть для ученика вполнѣ разъяснено, по возможности наглядно,

для чего слѣдуетъ избрать преимущественно названія предметовъ, не только ученику доступныхъ, но и доступныхъ для непосредственнаго наблюденія въ классѣ. Искусственныхъ и теоретическихъ объясненій слѣдуетъ, по возможности, избѣгать.

h) Гдѣ только откроется возможность для ученика идти самостоятельно, пусть онъ работаетъ *самъ;* учитель долженъ быть расчетливъ въ помощи ученику и оказывать ее лишь *кстати*.

i) Чаще слѣдуетъ *разнообразить* порядокъ упражненій; однообразіе вызываетъ скуку, надоѣдаетъ ученикамъ, утомляетъ и механизируетъ ученье.

4) Обращаясь къ *распредѣленію* учебнаго матеріала при обученіи по звуковой методѣ, мы отмѣтимъ не только что *должно*, но и чего *не должно* допускать здѣсь.

a) Алфавитный порядокъ въ звуковомъ способѣ не можетъ и не долженъ имѣть ровно никакого значенія.

b) Начиная съ простѣйшаго, слѣдуетъ начинать съ *гласныхъ*.

c) Не слѣдуетъ сразу давать *всѣ* гласныя, но лишь тѣ, которыя нужны для ближайшаго ихъ примѣненія. Вводить же послѣдующія гласныя слѣдуетъ по мѣрѣ надобности.

d) Сначала слѣдуетъ давать буквы только *одного* шрифта, всего лучше строчные знаки; прописные—вводить по мѣрѣ нужды.

e) Въ порядкѣ звукового матеріала при изученіи согласныхъ слѣдуетъ сначала избирать звуки, наиболѣе удобопроизносимые и дающіе возможность хотя нѣсколько протяженнаго ихъ произношенія (каковы *с*, *ш* и пр.).

f) Звуки сходные (напр., *б* и *п*) слѣдуетъ, по возможности, отдалять другъ отъ друга, такъ чтобъ ученикъ *вполнѣ основательно* и прочно усвоилъ сначала одинъ изъ сходныхъ звуковъ; иначе ученикъ легко можетъ сбиться и смѣшивать сходное.

g) Букву ъ и ь не слѣдуетъ отдалять на конецъ азбуки, но давать ее по мѣрѣ нужды. Пріучать ребенка сперва читать безъ этой буквы, а затѣмъ потомъ *доучивать* его произносить слова съ этимъ знакомъ, не педагогически.

h) При выборѣ первыхъ согласныхъ не мѣшаетъ имѣть въ виду количество сочетаній, какія могутъ образовать цѣлыя *слова* изъ соединенія данной согласной съ гласными; но не слѣдуетъ жертвовать этому принципу легкостію звука для произношенія (такъ звуки *д* и *р*, съ которыхъ начинаются у насъ нныя азбуки, ни въ какомъ случаѣ не слѣдовало бы давать сначала).

5) Что же касается *пособій* для усвоенія изучаемаго матеріала, то они могутъ быть двухъ родовъ: *матеріальныя* и методическія. Къ первымъ принадлежатъ: руководство для учителей, азбуки для дѣтей, разрѣзные алфавиты, стѣнныя таблицы, „читальныя машины“, доски для набора словъ посредствомъ передвижной азбуки, указки и т. под. Методическія пособія суть пріемы обученія—самые важные, ибо они собственно составляютъ условія усвоенія звуковъ скораго, легкаго и основательнаго. Пріемы эти могутъ быть чрезвычайно разнообразны; исчислить ихъ всѣ—нѣтъ возможности, а потому мы укажемъ лишь главнѣйшіе или тѣ, которыхъ практическая примѣнимость доказана опытомъ.

a) *Чистое*, ясное и отчетливое *произношеніе* изучаемыхъ звуковъ учителемъ составляетъ одно изъ первыхъ условій отчетливаго ихъ усвоенія учениками.

b) *Слитіе* изучаемыхъ звуковъ составляетъ одно изъ средствъ болѣе прочнаго ихъ запоминанія.

c) *Графическое изображеніе* звука (буквы), возбуждая вниманіе и самодѣятельность учащихся, въ то же время содѣйствуетъ отчетливому усвоенію формъ буквеннаго алфавита. Обыкновенно здѣсь допускается копировка или рисованіе печатныхъ буквъ; но мы уже сказали, что это одинъ изъ существенныхъ недостатковъ разсматриваемаго способа, который устраняется лишь въ способѣ письма чтенія, однако же нельзя отрицать того, что и такая копировка можетъ содѣйствовать закрѣпленію въ памяти изученнаго.

d) Полезно, когда дѣти ознакомятся съ начертаніемъ изучаемой буквы, заставлять ихъ *отыскивать* ее въ разрѣзной азбукѣ, въ букварѣ, вообще во всякой книгѣ. Въ видахъ повѣрки этого упражненія, полезно заставлять дѣтей

подчеркивать извѣстныя имъ буквы; разумѣется, для этой цѣли должны служить печатные листы или книги, ни на что болѣе негодныя.

e) Не менѣе способствуетъ усвоенію знака изучаемаго звука устное его *описаніе*, что учитель заставляетъ дѣлать ученика сперва—глядя на букву, а затѣмъ *наизусть*. *Припоминая* начертаніе буквъ, ученикъ, конечно, тверже и отчетливѣе его усвоитъ.

f) *Составленіе словъ* изъ данныхъ звуковъ и извлеченіе звуковъ изъ данныхъ словъ, кромѣ того, что могутъ съ пользою служить для занятій въ классѣ „про себя", втихомолку, также могутъ служить и какъ средство для прочнѣйшаго и основательнѣйшаго усвоенія изучаемыхъ звуковъ. При составленіи словъ заслуживаютъ вниманія особенно упражненія съ *наращеніемъ* звуковъ, что сообщаетъ всякому слову разнообразныя *значенія*, вызывающія въ дѣтяхъ интересъ и сообразительность (напр., *ад; лад, сад, рад; кладъ; складъ* и т. п.).

g) Не лишнимъ представляется, для запоминанія знаковъ изучаемыхъ звуковъ, сравнивать начертаніе первыхъ съ наглядными предметами, сходными съ ними по формѣ; напр., *о* напоминаетъ обручъ; *с*—половину круга; *и* — столбики и т. п.

h) Съ успѣхомъ пользовались нѣкоторые учителя при изученіи звуковъ сближеніемъ этихъ послѣднихъ съ звуками, которые можно слышать и наблюдать въ природѣ. Здѣсь все дѣло будетъ зависить отъ такта, умѣнья и находчивости учителя. Конечно, явленія изъ природы нужно брать общеизвѣстныя и всего лучше такъ наводить дѣтей, чтобъ они сами могли сдѣлать упоминаемое сближеніе звуковъ.

i) Наконецъ, къ числу вспомогательныхъ средствъ для возможно прочнаго усвоенія звукового матеріала можно также отнести объясненіе и наглядное показаніе *органическаго образованія* и произношеніе даннаго звука.

С. Миропольскій.

* * *

Синтетическая звуковая метода состоитъ не только въ томъ, что каждая буква называется именемъ обозначаемаго ею звука, но еще въ томъ, что 1) обученіе чтенію ведется отдѣльно отъ обученія письму и 2) преподаватель, не прибѣгая ни къ какому анализу словъ и слоговъ, прямо изучаетъ извѣстное количество звуковъ и буквъ (напр.: *а, у, с, м* и т. д.) и затѣмъ приступаетъ къ составленію изъ нихъ разнаго рода словъ и слоговъ (*ау, ус, ум* и т. д.). Стефани, изобрѣтатель *звуковой методы*, велъ дѣло обученія чтенію путемъ синтетическимъ. Кромѣ Стефани, на сторонѣ *синтетической методы* обученія чтенію стояли въ Германіи слѣдующія лица: Гофманъ, Дрессleръ, Денцель, Шульце, Гинчъ, Кругъ и многія другія. Въ Россіи *звуковой синтетическій способъ* одинъ изъ самыхъ распространенныхъ. Самымъ главнымъ представителемъ его служитъ баронъ Корфъ.

В. Зимницкій.

* * *

Синкритическій способъ обученія грамотѣ. *) Синкритическій способъ обученія грамотѣ, въ историческомъ своемъ развитіи, имѣлъ не мало различныхъ формъ. Сперва

*) Названіе *синкритическій* ново и нами *впервые* употреблено въ примѣненіи къ методикѣ обученія грамотѣ, а потому не лишне дать здѣсь нѣкоторое объясненіе этого названія.

Анализъ и синтезъ,—при всей неопредѣленности ихъ содержанія въ обыденномъ сознаніи, выраженія весьма общеупотребительныя; а синкризъ—почти неизвѣстно. Слово это греческаго происхожденія Συγκρίνω (*синкрино*) по гречески значитъ: составляю, слагаю, соединяю; затѣмъ сопоставляю одно съ другимъ, сужу сравнительно (отъ σύν—съ, предл., значащій соединеніе, общеніе, и—κρίνω различаю, сужу, рѣшаю). Отсюда σύγκρισις—сложеніе, соединеніе; въ логич. смыслѣ—сличительное сужденіе, сравнительное изслѣдованіе. Значитъ въ *синкритическій методъ* входятъ *три* главныхъ момента — *сопоставленіе*, сравненіе; *выборъ* (въ чемъ синкризъ сближается съ эклектизмомъ) и затѣмъ *объединеніе*, составленіе изъ различныхъ элементовъ *одного цѣлаго*. Читатели увидятъ далѣе, что въ основу синкритическаго метода обученія грамотѣ положены именно эти основныя стихіи *синкриза*, разумѣется, понимаемаго въ

этотъ методъ явился, какъ попытка ввести въ обученіе грамотѣ *письмо*, въ видѣ вспомогательнаго *средства* мнемоническаго; съ обработкой и развитіемъ метода звукового, способъ этотъ появился подъ именемъ метода *письма-чтенія*, гдѣ чтеніе и письмо соединились въ одинъ неразлагаемый цѣлый предметъ обученія. Между тѣмъ, организація учебнаго курса начальной школы подвергалась переработкѣ. Сперва *наглядное обученіе*, а потомъ *рисованіе*, *пѣніе* и *счетъ*, разумѣется, въ своихъ чисто-элементарныхъ объемахъ, также сблизились съ обученіемъ грамотѣ и мало-по-малу заняли мѣсто въ новомъ способѣ обученія этому искусству. Такимъ образомъ, способъ письма-чтенія значительно увеличился въ объемѣ и *осложнился* въ своемъ содержаніи: въ него вошли разнородные элементы, до того времени стоявшіе въ школѣ особнякомъ. Не предрѣшая вопроса о томъ, насколько выгодно было для обученія собственно грамотѣ внесеніе въ него столь сложныхъ элементовъ, замѣтимъ только, что въ основу этого метода полагалась идея *концентраціи* элементарнаго курса, а также стремленіе—сообщить обученію въ начальной школѣ, по возможности, характеръ образовательный и воспитывающій.

Методическія основанія и процессъ обученія грамотѣ по звуковому способу синкритическому.

а) *Синкритическій* способъ болѣе другихъ методовъ заключаетъ въ себѣ *образовательныхъ элементовъ*, а слѣдовательно, и болѣе другихъ соотвѣтствуетъ цѣли воспитывающаго обученія. Онъ представляетъ много разнообраз-

смыслѣ педагогическомъ, равно какъ анализъ и синтезъ — въ примѣненіи къ тому же предмету.

Объясненіе значенія и примѣненія синкриза въ обученіи мы находимъ у Коменскаго, въ его „Didactica specialis scientiarum“, въ главѣ: „Scientiae implantandae methodus“. „Части всякаго предмета, говоритъ онъ, познаются посредствомъ разложенія (анализа), сложенія (синтеза) и соотношенія съ другими“ (resolvendo, componendo et conferendo cum aliis). Отсюда слѣдуетъ, что

ныхъ средствъ для пробужденія и поддержки умственныхъ силъ, любознательности, охоты къ труду, интереса къ умственнымъ занятіямъ. Учить и научить письму и грамотѣ можно и по всякому другому способу; но ни одинъ изъ послѣднихъ не можетъ имѣть столь *развивающаго*, общеобразовательнаго вліянія на дѣтскую личность, какъ способъ синкритическій.

b) Способъ этотъ, какъ *естественный*, вполнѣ соотвѣтствуетъ ходу развитія дѣтской личности. Дитя прежде всего *видитъ* предметъ, *разсматриваетъ* его, затѣмъ *называетъ*, далѣе *пишетъ* названіе извѣстной уже ему вещи, наконецъ, *читаетъ* написанное. Чтеніе печатнаго есть дополненіе чтенія письменнаго. Такова простая *схема* этого способа. Здѣсь все прочно связано одно съ другимъ и послѣдующее всецѣло опирается на предыдущее.

c) Синкритическій способъ болѣе всякаго другого *индивидуаленъ*. Благодаря разнообразію пріемовъ и упражненій, входящихъ въ обученіе по этому способу, учитель имѣетъ болѣе возможности приспособить его къ личнымъ свойствамъ учащихся, степени ихъ развитія и воспріятія.

d) Обученіе по этому способу представляетъ наиболѣе *прямой* и *вѣрный*, а потому и *ближайшій* путь къ цѣли. Хотя собственно чтеніе достигается здѣсь, по видимому, медленнѣе, чѣмъ, напр., по звуковому способу синтетическому; но не слѣдуетъ забывать, что въ синкритическомъ способѣ одновременно достигаются многія цѣли, — кромѣ чтенія,—письмо, навыкъ въ языкѣ, въ устной рѣчи, умѣнье разсматривать наглядные предметы, умственное развитіе,

---

для полнаго познанія предмета существуютъ три метода: *разлагательный, слагательный* и *сравнительный* (или соотносительный), который по гречески назовемъ *анализомъ, синтезомъ* и *синкризомъ*.

Коменскій считаетъ аксіоматическимъ требованіе, чтобы части всякой вещи сперва подвергались анализу, потомъ синтезу и, наконецъ, синкризу, который даетъ знаніе предмета полное и законченное. Соединеніе этихъ методовъ обусловливаетъ и точное знаніе предметовъ.

С. М.

которое при обученіи по другимъ способамъ остается встороне. Если все это взять во вниманіе, то окажется, что данные результаты получаются здѣсь гораздо *скорѣе*, чѣмъ при обученіи по другому способу, гдѣ ихъ приходится достигать по одиночкѣ, отдѣльно.

e) Для дѣльнаго учителя этотъ способъ не замѣнимъ, потому что онъ избавляетъ его отъ рутиннаго *повторенія*, отъ однообразнаго продѣлыванія одного и того же, изъ года въ годъ, съ учениками. Вызывая всю энергію, всѣ силы учителя, онъ даетъ ему возможность совершенно самостоятельно разнообразить занятія, вносить въ нихъ новые элементы, упражненія. Такимъ образомъ, синкритическій способъ является возбудителемъ саморазвитія для учителя, охранителемъ его отъ застоя, рутины, убивающаго жизнь механизма, однообразныхъ повтореній.

f) Будучи по существу своему простъ, удобопримѣнимъ, способъ этотъ въ то же время отличается совершенно *педагогическою систематичностью*. Идея вполнѣ сознательнаго обученія нигдѣ не можетъ быть проведена съ такою естественною послѣдовательностію, какъ здѣсь. Обращаясь затѣмъ къ изложенію *основаній и хода обученія*, по синкритическому способу, мы ограничимся лишь указаніемъ существеннаго.

1) *Синкритическій способъ*—не слѣдуетъ этого забывать—есть *звуковой* способъ, въ которомъ письмо и чтеніе, звуковой анализъ и синтезъ, наблюденіе и рѣчь, образуютъ *одно живое цѣлое*.

2) Вся система обученія по этому способу, а равно и весь успѣхъ его опираются на *предварительныя упражненія* устныя и письменныя.

3) Задача приготовительныхъ упражненій, съ которыхъ должно начинаться обученіе, не одна *учебная*, но и воспитательная; именно, они должны: а) ознакомить ребенка со *школой*, чтобъ она не казалась ему чѣмъ-то страшнымъ, чтобъ онъ къ ней не чувствовалъ боязни; б) научить дѣтей первымъ основаніямъ школьнаго порядка, *дисциплины;*

в) ознакомить самого учителя съ *учениками,* съ степенью ихъ развитія, воспріимчивостію и пр.; г) сообщить ученикамъ нѣкоторыя предварительныя свѣдѣнія, которыя найдутъ себѣ далѣе приложеніе при обученіи систематическомъ; д) пріучить дѣтей къ ясному и отчетливому выговору словъ, къ отвѣтамъ въ видѣ цѣлыхъ предложеній и пр.; е) развить *ухо* и *глазъ*, развязать *языкъ* и сообщить необходимые навыки *руку* на черченіи приготовительныхъ работъ по письму.

4) Наилучшая *форма* для предварительныхъ упражненій это—живая *бесѣда,* въ которой бы принимали участіе всѣ ученики, разумѣется, сохраняя порядокъ и дисциплину.

5) Въ основѣ „букваря“ должны быть „*нормальныя слова*“, которыя должны быть именами предметовъ простыхъ, извѣстныхъ, для нагляднаго созерцанія учащихся.

6) Хотя въ учебномъ руководствѣ могутъ быть помѣщены и *картинки,* но гдѣ только возможно, всего лучше давать для разсмотрѣнія дѣтямъ самые *предметы*, или по крайней мѣрѣ ихъ модели. Но тѣ и другіе должны быть *просты* по очертанію, *самые обыденные* въ домашнемъ быту и *доступные* для разсмотрѣнія дѣтей.

7) Что касается *выбора* нормальныхъ словъ, то весьма практичны замѣчанія объ этомъ Коменскаго. „*Словамъ*, говоритъ онъ, должно учить и учиться только въ соединеніи *съ вещами*“ (verba non nisi rebus conjuncta doceantur, et discantur). Отсюда ясно, что *матеріаломъ* для ученія могутъ служить только тѣ слова, предметы которыхъ доступны непосредственному наблюденію, а ни въ какомъ случаѣ *неотвлеченныя понятія,* дѣтямъ недоступныя. Аргументируя эту мысль, Коменскій пишетъ: „что такое слово, какъ не шелуха и оболочка для вещи? Слѣдовательно, когда бы и какому бы языку ни учились, хотя бы даже своему родному, должно показывать вещи, обозначаемыя словами (res vocibus designande commonstretur) и на оборотъ, ученики должны быть научаемы выражать въ словахъ то, что они видятъ, слышатъ, осязаютъ, вкушаютъ, чтобы языкъ всегда развивался и совершенствовался параллельно съ разсудкомъ“.

Правило отсюда такое: „Кто насколько понимаетъ, настолько пріучается и говорить, и на оборотъ, кто о чемъ говоритъ, то онъ долженъ разумѣть.

8) Послѣдовательность въ *расположеніи* нормальныхъ словъ въ руководствѣ и въ устномъ ихъ изученіи можетъ опираться на слѣдующія основанія: а) необходимо „чтобы въ первыхъ словахъ, которыя дѣтямъ придется разлагать, звуки явственно *различались* и означались буквами не сливающимися при письмѣ;

б) чтобы простые согласные звуки *предшествовали* ихъ сочетаніямъ;

в) чтобъ изъ знакомыхъ дѣтямъ звуковъ и буквъ на первыхъ же порахъ можно было составлять рядъ новыхъ *словъ*.

г) чтобы буквы, состоящія изъ болѣе простыхъ и легкихъ (для письма) чертъ (*и, с,* предшествовали буквамъ болѣе сложнымъ *(ж, ф);* наконецъ,

д) чтобы полугласныя ъ и ь не являлись на первыхъ же урокахъ, для чего полезно избирать слова съ прямыми слогами".

9) Такъ какъ курсъ письма-чтенія опирается на систему *предварительныхъ* упражненій, то должно поставить неизмѣннымъ правиломъ—проработывать ихъ съ *особеннымъ* тщаніемъ и основательностію. Здѣсь, въ этихъ упражненіяхъ, ключъ къ успѣху въ обученіи по этому методу. Кто мало обращаетъ вниманія на эту сторону дѣла, тотъ заранѣе осужденъ на неудачу. Торопливость здѣсь неумѣстна. Медленность первыхъ шаговъ выкупается не только быстротою, но и твердостью послѣдующихъ. Мы должны обратить особенно вниманіе учителей на это требованіе, ибо несоблюденіе его и бывало причиною того, что нѣкоторые учителя находили этотъ способъ неудобопримѣнимымъ.

Но скажутъ, зачѣмъ *приготовительныя* упражненія? Развѣ нельзя начать прямо дѣло, не тратя даромъ времени на эти упражненія. Совершенно справедливо отвѣчаетъ г. Водовозовъ на это возраженіе вопросами: „Зачѣмъ мять гли-

ну, укладывать ее въ формы и обжигать кирпичи, когда можно бы прямо (быть можетъ) лѣпить изъ нея дома и тутъ же обжигать ихъ? Зачѣмъ столько труда приготовлять телѣгу и сани, когда можно бы запречь лошадь въ любой обрубокъ дерева? Къ сожалѣнію, не все то, что дѣлается *сразу,* дѣлается *скоро* и *прочно.*

Пусть сначала дѣло идетъ и медленно, за то дальше оно будетъ идти вдвое быстрѣе, главное, надежнѣе. Навыкнувъ свободно владѣть *рукою,* ученикъ не затруднится письмомъ, а научившись разлагать слова на звуки и слагать ихъ устно, ученикъ легко и свободно *поймет*ъ и усвоитъ процессъ самаго чтенія, доселѣ совершавшійся безсознательно.

11) *Сознательность* всѣхъ работъ—умственныхъ и письменныхъ—тоже должна составлять непзмѣнный элементъ обученія на *всѣхъ* его ступеняхъ. „Если съ самаго начала упускается изъ виду пониманіе прочитаннаго, замѣчаетъ Любенъ, то дѣти пріучаются къ безсмысленному чтенію,—зло это рѣдко исправляется цѣлыми годами усилій".

12) Считаемъ также не лишнимъ замѣтить, что *систематическое обученіе* ни въ какомъ случаѣ не слѣдуетъ прямо начинать съ *перваго же дня* вступленія дѣтей въ школы, но лишь послѣ того, какъ учитель ознакомится хотя нѣсколько со своими слушателями.

13) Одно изъ существенныхъ условій успѣха всякаго дѣла есть, безъ сомнѣнія, ясное и отчетливое представленіе не только цѣли его, но и тѣхъ средствъ, коими цѣль достигается, или, что то же, *всего хода* дѣла. Для этого учителю необходимо всегда имѣть передъ собою, какъ *общій планъ* всего обученія грамотѣ, такъ и частные планы каждаго изъ моментовъ его. По существу своему, способъ письма-чтенія распадается на два главные момента: *предварительныя упражненія* (устныя и письменыя, аналитическія и спитетическія) и собственно чтеніе. Весь ходъ предварительныхъ упражненій можно представить въ такой схемѣ:

ОБЩІЙ ПЛАНЪ ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫХЪ УПРАЖНЕНІЙ ПО СИНКРИТИЧЕСКОМУ СПОСОБУ.

А. НАГЛЯДНЫЯ УПРАЖНЕНІЯ.	В. УСТНЫЯ УПРАЖНЕНІЯ.		С. ПИСЬМЕННЫЯ УПРАЖНЕНІЯ.	
Упражненія внѣшн. чувствъ, языка, мысли.	I. ПУТЬ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА.	II. ПУТЬ ЗВУКОВОГО СИНТЕЗА.	I. РИСОВАНІЕ.	II. ПИСЬМО.
Первая ступень. Разсматриваніе предметовъ, указаніе ихъ сходства и различія, ихъ качествъ, состава, назначенія и пр.	*Первая ступень.* Разложеніе предложеній на слова.	*Первая ступень.* Ознакомленіе съ гласными звуками.	*Первая ступень.* Навыкъ руки въ черченіи простыхъ линій, несложныхъ сочетаній ихъ, входящихъ и въ письмо.	*Первая ступень.* Ознакомленіе съ орудіями письма и терминологіей при письмѣ. Навыкъ въ тактѣ.
Вторая ступень. Опредѣленіе предметовъ; навыкъ въ словесномъ выраженіи своихъ наблюденій.	*Вторая ступень.* Разложеніе словъ на слоги.	*Вторая ступень.* Ознакомленіе съ звуками согласными, въ связи съ гласными.	*Вторая ступень.* Черченіе по клѣткамъ съ рисунковъ и отъ руки, копировка съ натуры простыхъ геометрич. формъ.	*Вторая ступень.* Упражненія въ письмѣ элементовъ письменной азбуки отдѣльно.
Третья ступень. Навыкъ въ обобщеніи (образованіе понятій), въ правильной и отчетливой рѣчи.	*Третья ступень.* Разложеніе словъ на звуки; различеніе звуковыхъ элементовъ въ словахъ и предложеніяхъ.	*Третья ступень.* Составленіе словъ и предложеній изъ данныхъ звуковыхъ элементовъ.	*Третья ступень.* Рисованіе предметовъ съ простыми очертаніями, отъ руки.	*Третья ступень.* Связное письмо элементовъ алфавита.

С. Миропольскій.

Совмѣстное и раздѣльное обученіе чтенію и письму.

Совмѣстное обученіе чтенію и письму по звуковому методу. Чтеніе и письмо до такой степени связаны между собою, что было бы неосновательно отдѣлять ихъ одно отъ другого, т. е. откладывать обученіе письму до тѣхъ поръ, пока ученики не научатся читать.

Процессъ разложенія словъ на звуки (при письмѣ) помогаетъ процессу сліянія звуковъ въ слова при чтеніи и обратно: процессъ сліянія звуковъ (при чтеніи) облегчаетъ процессъ разложенія словъ на звуки (при письмѣ). Кромѣ того, письмо буквъ облегчаетъ запоминаніе ихъ. Далѣе, совмѣстное обученіе чтенію и письму значительно уразнообразиваетъ занятія по обученію грамотѣ. Наконецъ, при совмѣстномъ обученіи письму-чтенію ученики, видя болѣе широкіе результаты своихъ занятій, т. е. замѣчая, что они научаются не только читать, но и писать, охотнѣе занимаются изученіемъ грамоты.

Совмѣстное веденіе обученія письму-чтенію нисколько не мѣшаетъ назначать особые часы для упражненія въ письмѣ (скорописаніи), подобно тому, какъ оно не мѣшаетъ назначать особые часы для упражненія въ чтеніи.

Въ нѣкоторыхъ школахъ ведется обученіе чтенію и письму хотя и одновременно, но не совмѣстно, а *раздѣльно*, т. е. на урокѣ по чтенію ученики только ознакамливаются со звуками и буквами и упражняются въ сочетаніи ихъ при чтеніи словъ и фразъ, но не пишутъ тѣхъ буквъ, съ которыми ознакамливаются, а на урокѣ письма они только упражняются въ письмѣ, согласно методикѣ этого предмета.

Разница между совмѣстнымъ и одновременно-раздѣльнымъ обученіемъ чтенію и письму собственно не настолько существенна, чтобы считать ихъ за особые способы,—тѣмъ болѣе, что и при совмѣстномъ обученіи письму и чтенію, какъ сказано, могутъ быть особые уроки по письму, которые продолжаются и послѣ изученія учениками азбуки.

К. Ельницкій.

* * *

Искусство чтенія заключается въ томъ, что читающій, по даннымъ условнымъ знакамъ — буквамъ, произноситъ звуки, сливая ихъ при произношеніи. Такимъ образомъ, чтобы научиться читать, нужно—

а) изучить знаки звуковъ (буквы),

б) научиться сливать звуки въ слоги и въ слова.

Искусство письма заключается въ томъ, что пишущій прежде всего опредѣляетъ звуки даннаго слова, а потомъ обозначаетъ каждый звукъ соотвѣтствующимъ знакомъ— буквой. Для желающаго научиться писать нужно такимъ образомъ:

а) умѣнье разлагать слова на звуки,

б) знаніе знаковъ этихъ звуковъ и умѣнье правильно написать эти знаки на бумагѣ.

Очевидно, что процессы чтенія и письма имѣютъ между собою много общаго. И для чтенія и для письма необходимо познакомить ученика съ звуками, изъ которыхъ составляются слова. Какъ для чтенія, такъ и для письма, нужно ознакомить ученика съ условными знаками этихъ звуковъ, съ печатными и письменными буквами. Не смотря на кажущееся различіе между письменнымъ и печатнымъ алфавитомъ, тотъ и другой близко сходны между собою: нашъ современный письменный алфавитъ образовался изъ печатнаго, будучи примѣненъ къ условіямъ скорописи,—очертанія буквъ письменнаго алфавита только болѣе округлы, сравнительно съ очертаніями печатныхъ буквъ. Близкое сходство буквъ печатнаго и письменнаго алфавита даетъ возможность одновременно знакомить ученика съ печатными и съ письменными буквами. Необходимость изученія какъ для чтенія, такъ и для письма, однихъ и тѣхъ же звуковъ еще болѣе убѣждаетъ въ законности системы совмѣстнаго обученія чтенію и письму. Для окончательнаго рѣшенія этого вопроса мы должны ближе всмотрѣться въ различіе по существу между процессами чтенія и письма, должны опредѣлить взаимное отношеніе между этими двумя процессами.

При письмѣ мы разлагаемъ слово на звуки, при чтеніи сливаемъ звуки въ слово. Чтеніе, такимъ образомъ, есть

процессъ обратный письму: что расчленяемъ—раздѣляемъ мы въ письмѣ, то же самое и въ томъ же точно порядкѣ и видѣ соединяемъ, возстановляемъ въ чтеніи. Очевидно отсюда, что учиться *соединенію* звуковъ (чтеніе) гораздо легче вмѣстѣ съ обученіемъ искусству *раздѣленія* тѣхъ же самыхъ звуковъ: соединить въ стройное цѣлое то, что было только что самимъ же раздѣлено, не представляетъ никакого труда; между тѣмъ какъ соединять части неизвѣстнаго цѣлаго (чтеніе безъ предваряющаго письма) весьма трудно. Искусство сливать звуки дается безъ всякаго труда, когда оно идетъ вслѣдъ за разложеніемъ. Кто написалъ слово, тотъ безъ всякаго труда и прочитаетъ его. Учите вашего ученика писать, и онъ вмѣстѣ съ этимъ, безъ всякаго труда, самъ собою, научится и читать.

Такимъ образомъ, обученіе процессамъ чтенія и письма, для пользы дѣла, для облегченія дѣтей, должно быть ведено не только одновременно, но и совмѣстно, и обученіе письму должно предшествовать обученію чтенію: ученикъ на первыхъ порахъ сливаетъ тѣ звуки, которые только что разъединялъ, читаетъ то слово, которое передъ этимъ писалъ *).

Виды занятій при обученіи чтенію и письму. При обученіи чтенію и письму ученику предстоитъ два вида занятій:

а) *упражненіе надъ звуками* и

б) *упражненіе надъ буквами*.

Съ чего же слѣдуетъ начинать занятія—съ звуковъ или съ буквъ?

При изученіи какого-бы то ни было предмета, знакомство съ самымъ предметомъ должно предшествовать ознакомленію съ условными знаками, коими этотъ предметъ обозначается; поэтому, *знакомство съ звуками должно пред-*

*) Не слѣдуетъ терять изъ виду, что методъ совмѣстнаго обученія чтенію и письму, облегчая дѣло для ученика, требуетъ въ то же время отъ учителя умѣнья справляться съ различными, вытекающими изъ существа этого метода, трудностями. Отъ учителя требуется искусство вести дѣло такъ, чтобы успѣхи учениковъ, какъ въ чтеніи, такъ и въ письмѣ, были равномѣрны, чтобы одни занятія не шли въ ущербъ другимъ.

шествовать изученію буквъ. Упражненія надъ звуками должны подготовить ученика къ процессу письма и къ процессу чтенія.

Чтобы подготовиться къ письму, ученикъ долженъ научиться расчленять слова на звуки; чтобы подготовиться къ чтенію, онъ долженъ научиться соединять (сливать) звуки въ слова.

Упражненія надъ звуками, какъ замѣчено выше, должны предшествовать изученію буквъ: звукъ и буква ничего не имѣютъ между собою общаго, и знакомство съ буквами нисколько не облегчитъ трудности усвоенія процессовъ письма и чтенія въ звуковомъ отношеніи, между тѣмъ какъ ученикъ, упражнявшійся надъ звуками и научившійся раздѣлять слово на звуки и сливать звуки въ слово, безъ всякаго труда постигнетъ искусство обозначать звуки буквами (писать) и воспроизводить по буквамъ звуки (читать) *).

Посредствомъ *упражненій надъ буквами* ученикъ долженъ ознакомиться съ буквами печатнаго и письменнаго алфавита. Для ознакомленія съ буквами печатнаго алфавита нужно знать очертаніе каждой печатной буквы и ея звуковое названіе. Для ознакомленія съ буквами письменнаго алфавита нужно не только знать очертаніе каждой письменной буквы, но и умѣть воспроизвести (написать) эту букву на бумагѣ для обозначенія соотвѣтствующаго звука.

Такъ какъ фигуры буквъ сложны, и умѣнье владѣть перомъ трудно дается дѣтямъ, поэтому письму буквъ должны быть предпосланы упражненія, подготовляющія дѣтей къ письму: необходимо предварительно научить ребенка правильно сидѣть при письмѣ, правильно держать перо и, до извѣстной степени, владѣть имъ; необходимо, наконецъ, ознакомить ученика съ основными элементами буквъ.

Итакъ, знакомству съ буквами должны быть предпосланы два вида упражненій:

а) *графическія* упражненія, подготовляющія дѣтей къ письму, и

*) Нѣтъ надобности изучать до буквъ *всѣ* звуки: достаточно изучить лишь нѣсколько гласныхъ и согласныхъ звуковъ, чтобы на нихъ познакомить дѣтей съ процессами чтенія и письма (раздѣленіе и сліяніе звуковъ).

б) *звуковыя* упражненія, подготовляющія къ письму и чтенію (разложеніе слова на звуки, сліяніе звуковъ въ слово).

Предварительныя графическія и звуковыя упражненія и служатъ началомъ обученія грамотѣ.

* * *

Раздѣльное обученіе чтенію и письму. Методъ совмѣстнаго обученія чтенію и письму признается болѣе другихъ правильнымъ, вѣрнѣе и скорѣе другихъ достигающимъ не только ближайшихъ, но и отдаленнѣйшихъ цѣлей обученія грамотѣ. Но методъ этотъ, какъ замѣчено выше, труднѣе другихъ для учителя, и требуетъ отъ него надлежащей педагогической подготовки. Методъ раздѣльнаго обученія чтенію и письму менѣе отвѣчаетъ строгимъ требованіямъ методики; но методъ этотъ проще и удобнѣе для учителя, почему мы и считаемъ нужнымъ сказать нѣсколько словъ о занятіяхъ по этому методу.

Правильнѣе было бы и при раздѣльномъ обученіи чтенію и письму начинать занятія грамотою съ обученія письму, а не чтенію: ученикъ, научившійся писать, неминуемо въ то же время научится и читать, хотя бы и по письменному только алфавиту. Но при раздѣльномъ обученіи рѣдко когда начинаютъ учить письму прежде чтенія—отчасти потому, что изстари учили чтенію прежде письма, отчасти и потому, что обученіе письму требуетъ отъ ученика и отъ учителя большей усидчивости въ занятіяхъ, требуетъ и подготовительныхъ графическихъ упражненій. Во всякомъ случаѣ, мы совѣтовали бы учителю, начинающему обученіе грамотѣ съ чтенія, не откладывать на долгое время обученія письму и, по возможности, вести эти два занятія *одновременно*, такъ какъ въ противномъ случаѣ письмо въ значительной мѣрѣ отстанетъ отъ чтенія и будетъ сильно тормазить другіе виды занятій по родному языку—обученіе орѳографіи и изложеніе мыслей на бумагѣ.

Въ общемъ и въ главномъ, занятія и при раздѣльномъ обученіи чтенію и письму тѣ же, что и при совмѣстномъ обученіи; разница лишь въ распредѣленіи матеріала.

Приступая къ обученію чтенію, учитель прежде знакомства съ буквами упражняетъ учениковъ надъ звуками. Если учитель находитъ почему либо для себя неудобнымъ предпослать изученію буквъ *рядъ* звуковыхъ упражненій, тогда онъ ведетъ звуковыя упражненія параллельно съ изученіемъ каждой буквы. Звуковыя упражненія существенно необходимы—при всякомъ методѣ обученія грамотѣ *): упражненія эти облегчаютъ дѣтямъ усвоеніе процесса чтенія, а самое важное,—вводятъ дѣтей въ разумѣніе процесса письма; кто не упражнялся въ разложеніи словъ на звуки, тотъ долго не научится писать, тотъ долго будетъ при письмѣ пропускать буквы и невѣрно обозначать звуки. Успѣхъ ребенка въ звуковыхъ упражненіяхъ служитъ вѣрнымъ залогомъ успѣха и въ орѳографіи.

Звуковыя упражненія, какъ и при совмѣстномъ обученіи, состоятъ:

а) въ выдѣленіи новаго звука,

б) въ разложеніи словъ на звуки,

в) въ сліяніи звуковъ въ слово.

И здѣсь мы совѣтуемъ сліянію звуковъ предпосылать упражненіе въ разложеніи словъ на звуки, такъ какъ разложеніе, во-первыхъ, легче сліянія; разложеніе, во-вторыхъ, подготовитъ учениковъ къ сліянію и въ значительной мѣрѣ облегчитъ трудъ усвоенія процесса письма.

Пріемы звуковыхъ упражненій и правила ихъ веденія тѣ же, что и при совмѣстномъ обученіи. Если бы учитель нашелъ для себя почему либо затруднительнымъ слѣдовать этимъ правиламъ и пріемамъ, мы все-таки рекомендуемъ ему не оставлять изъ-за этого звуковыхъ упражненій. Процессы разложенія и сліянія, по существу своему, просты и нисколько не затруднительны для учителя и для учениковъ. Гр. Л. Н. Толстой свидѣтельствуетъ (и мы сами наблюдали то же самое), что крестьянскіе ребята-малолѣтки, еще не обучающіеся въ школѣ, научаются, сидя на печкѣ, отъ своихъ старшихъ братьевъ и сестеръ, обучающихся въ школѣ, *складамъ*—по слуху, на память (бе+а=ба, ве+а

*) Напомнимъ, что и послѣдователи метода буквослагательнаго считаютъ необходимымъ упражнять дѣтей въ складахъ—*на слухъ*.

— ва, ге+а=га и т. д.), т. е. безъ всякаго труда усвоиваютъ результаты сліянія. Въ школѣ, при помощи учителя, еще легче это сдѣлать. Учитель, въ крайнемъ случаѣ, поступаетъ такъ: чтобы научить дѣтей разложенію, онъ беретъ простѣйшее слово, говоритъ его ученикамъ и *самъ* раскладываетъ это слово на звуки, и заставляетъ учениковъ повторить то же самое (*ох=о, хъ, ах=а, хъ; ух=у, хъ; ухо=у, хъ, о; уха=у, хъ, а*—и т. п.) Такъ говоритъ учитель нѣсколько словъ, раскладываетъ слова и заставляетъ учениковъ повторить и цѣлое слово и отдѣльные его звуки. Самый непродолжительный опытъ убѣдитъ учителя, что ученики безъ всякаго труда поймутъ сущность дѣла и научатся раскладывать слово и безъ помощи учителя. То же самое и въ сліяніи. Когда ученики поймутъ сущность разложенія и научатся раскладывать слово на звуки, тогда учитель скажетъ: „теперь поучимся *складывать* слова„; и самъ складываетъ то самое слово, которое предъ этимъ ученики разложили, и заставляетъ учениковъ повторять то же самое, т.-е. *сложить* изъ звуковъ слово.

Послѣ того, какъ учитель сложитъ нѣсколько словъ, а ученики повторятъ за нимъ, можно будетъ заставлять ихъ складывать и самостоятельно.—Такъ, безъ всякаго труда, учитель можетъ научить учениковъ раскладывать и складывать слова, т.-е. научитъ ихъ сущности процессовъ чтенія и письма.

Необходимо упражнять учениковъ въ разложеніи и сліяніи передъ каждой новой буквой.

Съ печатной буквой ученики знакомятся такъ же, какъ и при совмѣстномъ обученіи: учитель показываетъ печатную букву (изъ разрѣзной азбуки, или же чертитъ ее на классной доскѣ), разсказываетъ, изъ какихъ частей она состоитъ (буква **н**: двѣ прямыя палочки, въ срединѣ перечеркнуты; буква **р**: длинная прямая палочка, справа приставленъ кружочекъ и проч. т. п.).

Послѣ ознакомленія съ печатной буквой, дѣти упражняются въ чтеніи по разрѣзнымъ буквамъ, или же прямо по букварю.

Если письмо ведется одновременно съ чтеніемъ, то на первое время учитель больше удѣляетъ времени на письмо, чтобы выравнять эти два занятія; иначе чтеніе значительно уйдетъ впередъ письма.

Порядокъ изученія буквъ. Порядокъ ученія буквъ при раздѣльномъ обученіи будетъ нѣсколько иной, чѣмъ при совмѣстномъ, такъ какъ здѣсь, при выборѣ буквъ, нѣтъ надобности соображаться съ графическими трудностями письма. Главное основаніе, какимъ руководствуется здѣсь учитель, при опредѣленіи порядка буквъ—трудность и легкость звука: трудность и легкость отдѣльнаго произношенія звука, трудность и легкость соединенія даннаго звука съ другими звуками. Сравнительно съ совмѣстнымъ обученіемъ, разница въ распредѣленіи буквъ будетъ состоять въ слѣдующемъ: звуки и буквы **х** и **ф** (особенно, первая) могутъ быть даны значительно раньше другихъ согласныхъ,—какъ звуки легкіе и для отдѣльнаго произношенія и для сочетанія съ гласными (твердыми); звуки и буквы **ц**, **ч** и **ш** могутъ быть отнесены къ концу и поставлены вмѣстѣ съ буквами **ж** и **щ**, такъ какъ всѣ эти звуки представляютъ затрудненія при соединеніи ихъ съ гласными мягкими. Буква **э** изучается вмѣстѣ съ **е** и **ѣ**; буква **і** изучается вмѣстѣ съ **и**.

Письмо. И при раздѣльномъ обученіи чтенію и письму необходимо упражненія въ письмѣ начать возможно раньше; лучше же всего вести эти два занятія *одновременно*.

И въ обученіи письму общій характеръ занятій остается тотъ же самый,—разница лишь въ распредѣленіи буквъ.

Послѣ ознакомленія дѣтей съ способомъ сидѣнія при письмѣ и способомъ держанія пера, учитель переходитъ или къ упражненіямъ въ черченіи линій карандашомъ для развитія руки, или же прямо къ писанію перомъ палочекъ по графической сѣткѣ (прямая палочка, палочка съ загибомъ внизу, палочка съ загибомъ вверху, вверху и внизу, два полуовала и овалъ). Послѣ изученія элементовъ дѣти переходятъ къ изученію буквъ. Каждая отдѣльная буква

изучается такъ же, какъ и при совмѣстномъ обученіи: дѣти пишутъ прежде элементы, потомъ учитель пишетъ на доскѣ букву, объясняя, изъ какихъ элементовъ она состоитъ и какъ пишется: а потомъ и дѣти пишутъ эту букву. Послѣ этого дѣти пишутъ слово, нѣсколько словъ, состоящихъ изъ извѣстныхъ ученику письменныхъ буквъ.

Желательно, чтобы ученики, кромѣ упражненій *въ чистописаніи*, упражнялись также въ письмѣ подъ *диктовку* словъ, состоящихъ изъ извѣстныхъ письменныхъ буквъ. Письму подъ диктовку должно предшествовать упражненіе въ разложеніи словъ на звуки.

Порядокъ изученія буквъ письменнаго алфавита *генетическій*: прежде изучаются буквы, состоящія изъ прямыхъ линій (і, и, ш, н, п, т,); прямая короткая линія и прямая удлиненная (р, у); прямая линія и точка (л, м); прямая линія и петля внизу (ц, щ); потомъ буквы съ закругленіями (ь, ы, ъ, ѣ); далѣе—буквы изъ полуовалъ и цѣлаго овала (е, с, э, ж, о, д, ю, х, ф); наконецъ, и остальныя буквы (б, в, з, к, я).

Послѣ изученія строчныхъ буквъ ученики знакомятся съ заглавными письменными буквами.

Д. Тихомировъ.

Вступительныя занятія съ дѣтьми.

Обращеніе къ учителю. Вотъ она сидитъ, эта пестрая, живая толпа ребятокъ, вновь ввѣренныхъ твоему попеченію, твоей совѣсти, любезный колега! Всѣ они принадлежатъ различнымъ семьямъ, всѣ выросли при различной обстановкѣ: кто въ довольствѣ и холѣ, кто въ невзгодахъ и нуждѣ. Но о каждомъ изъ этихъ малютокъ заботится и тревожится чье-нибудь любящее сердце; каждый изъ нихъ составляетъ предметъ утѣшенія, надежды, счастія для матери, отца, родныхъ. Сколько горячихъ поцѣлуевъ напечатлѣно на этихъ розовыхъ губкахъ! сколько слезъ радости и печали пролито надъ этими головками! сколько трудовъ

и заботъ, сколько лишеній и жертвъ стоило сохраненіе ихъ здоровья и жизни!

Вотъ, напримѣръ, этотъ маленькій, блѣднолицый мальчикъ, который такъ довѣрчиво смотритъ на тебя. Родители его люди богатые; они обладаютъ всѣми средствами, чтобы жить въ довольствѣ и наслаждаться жизнію. А между-тѣмъ нѣсколько лѣтъ сряду ихъ томила невыразимая тоска; при всѣхъ достаткахъ своихъ они чувствовали какую-то пустоту. Чего же имъ недоставало?... Недоставало дѣтей; они были бездѣтны. Наконецъ, Господь услышалъ ихъ моленія; у нихъ родился сынъ, вотъ этотъ самый, блѣднолицый Алеша, что теперь сидитъ передъ тобой. Какая радость! Теперь только они были вполнѣ счастливы. Но при одномъ этомъ дѣтищѣ они и остались. Понятно, съ какою заботливостью они относились къ этому первому и послѣднему отростку своему, къ этому единственному плоду своей супружеской любви. Всѣ помыслы ихъ вращаются только около него; они берегутъ его, какъ зѣницу ока своего, онъ въ полномъ смыслѣ слова ихъ *запазушникъ*.

И теперь этотъ ребенокъ порученъ тебѣ!

А вонъ тамъ сидитъ Костя, съ круглымъ, добродушнымъ личикомъ. У его родителей было пятеро дѣтей. Одинъ ребенокъ умеръ вскорѣ послѣ рожденія, другого они утратили, когда ему едва минуло три года, а двое старшихъ пали жертвою скарлатины. Какія ужасныя потери! Какое горе для родительскаго сердца! Сколько материнскихъ слезъ пролито надъ ихъ могилами! Изъ пятерыхъ остался только одинъ—нашъ добродушный Костя. И на немъ сосредоточилась вся родительская любовь и нѣжность. Но любовь эта мнительная и безпокойная. Каждое измѣненное дыханіе, малѣйшій кашель, малѣйшая блѣдность лица, малѣйшій недостатокъ аппетита, малѣйшая жалоба на боль уже пугаетъ родителей, наводитъ на нихъ тоску и уныніе. „Боже, если и этотъ ребенокъ умретъ!“ думается имъ при каждомъ такомъ случаѣ. Словомъ, для нихъ Костя есть предметъ постоянныхъ опасеній.

И этотъ ребенокъ теперь порученъ тебѣ!

Подлѣ Кости сидитъ Поля, ребенокъ худенькій и слабаго здоровья. Родилась она хилою, и съ самаго ранняго дѣтства постоянно хворала. Кто сочтетъ безсонныя ночи, проведенныя матерью въ тревогѣ и страхѣ! Кто перечислитъ труды, лишенія и жертвы ея, которыхъ ей стоило спасеніе дочери! Только тотъ, кто самъ имѣлъ хворое, больное дитя, можетъ вполнѣ оцѣнить подвиги материнской любви и самопожертвованія. Примѣнялись всевозможныя средства, цѣлебныя и питательныя, чтобы возстановить здоровье ребенка; напрасно: хворь не прекращалась. И чѣмъ долѣе мать была свидѣтельницею его страданій, съ тѣмъ большимъ самоотверженіемъ пренебрегала она своимъ собственнымъ здоровьемъ и, забывъ о жизни и ея удовольствіяхъ, посвятила себя всецѣло попеченію о дочери. И старанія ея увѣнчались успѣхомъ. Поля, достигнувъ четырехлѣтняго возраста, стала постепенно поправляться. Щечки ея пополнѣли и поалѣли, она сдѣлалась веселѣе и бодрѣе... Но вотъ новая бѣда! Явились эпидемическія дѣтскія болѣзни, и всѣ ихъ должна была перенести бѣдная Поля. Смерть однако пощадила ее, и нынѣ этому чаду страданія минуло 7 лѣтъ.

И этотъ ребенокъ порученъ теперь тебѣ!

А вотъ это Вася. Бѣдная одежда, желтый цвѣтъ лица, немного удрученный видъ его и застѣнчивость ясно свидѣтельствуютъ о томъ, что это дитя бѣдности и нужды. У него еще три брата и три сестры, всѣ старше его. Родители его честные труженики и по мѣрѣ силъ своихъ заботятся о своихъ дѣтяхъ. Какъ часто приходилось имъ, послѣ тяжелой дневной работы, довольствоваться самою скудною пищею, для того чтобы выгадать лишнюю копейку на одежду и обувь дѣтямъ. И шестерыхъ-то прокормить стоило имъ не малаго труда, а тутъ Богъ далъ еще седьмого. Пришлось еще болѣе натуживаться, быть еще бережливѣе. Озабоченнымъ окомъ смотритъ отецъ въ будущее. „Что станется съ моими дѣтьми?“ вздыхаетъ онъ. „Ничего не могу я имъ оставить“. Но вотъ взоръ его падаетъ на школьное зданіе, и онъ восклицаетъ радостно: „Пошлю-ка

я ихъ въ школу, отдамъ въ науку! Это лучше всякихъ денегъ"... Вотъ каковъ отецъ этого чада нужды.

И этотъ ребенокъ теперь порученъ тебѣ!

А вотъ и другой, такой же бѣднякъ—Степа. Какъ боязливо онъ озирается кругомъ, съ какимъ тупымъ, безсмысленнымъ взглядомъ смотритъ на все окружающее его, словно не понимаетъ, гдѣ онъ и что передъ нимъ дѣется. И не мудрено! Степа сынъ бѣдной служанки, не имѣющей своего собственнаго угла. Съ самаго ранняго дѣтства онъ былъ предоставленъ самому себѣ, слонялся изъ угла въ уголъ, изъ кухни въ сѣни, изъ сѣней во дворъ—дальше идти онъ не смѣлъ. Никто не отвѣчалъ на возникавшіе въ его головкѣ вопросы, никто не ласкалъ его; только мать иногда погладитъ его по головкѣ и дастъ ему кусокъ сахару за то, что онъ сидитъ смирно и ей не мѣшаетъ. Такимъ образомъ всякое умственное движеніе въ немъ по неволѣ должно было остановиться. И мать его, несмотря на свое невѣжество, чувствуетъ, что ея ребенокъ пропадаетъ; она то и дѣло думаетъ да гадаетъ, какъ бы пристроить его и тѣмъ отдѣлаться отъ непосильнаго для нея бремени. Наконецъ, не найдя иного исхода, она, по совѣту своего хозяина, отдала Степу въ школу.

И этотъ ребенокъ порученъ тебѣ! Помни, что онъ особенно нуждается въ твоемъ попеченіи и терпѣніи.

О еслибъ мы, обучающіе постоянно помнили, какою цѣною искуплено существованіе каждаго приводимаго къ намъ ребенка, мы смотрѣли бы на него совсѣмъ иными глазами, обращались бы съ нимъ совершенно иначе.

Дадимъ же себѣ слово относиться ко всѣмъ нашимъ ученикамъ съ одинаковою любовью, съ одинаковымъ терпѣніемъ. Будь онъ богатъ или бѣденъ, способенъ или неспособенъ, Ваня или Соня, не забудемъ никогда, что родительскому сердцу онъ одинаково дорогъ.

* * *

Бросимъ еще одинъ бѣглый взглядъ на вновь поступившихъ учениковъ и затѣмъ, помолясь, примемся за дѣло.

Какое волненіе въ этой маленькой толпѣ! На лицѣ почти каждаго ребенка можно прочесть, о чемъ онъ въ эту минуту думаетъ, что чувствуетъ. Петя пристально смотритъ на учителя, очевидно сравнивая его про себя съ отцомъ; любопытные же глаза Грунп такъ и говорятъ: „Что-то будетъ теперь? О чемъ меня спроситъ учитель?“ Володя, повидимому, совсѣмъ забылъ о школѣ и только утѣшаетъ своего сосѣда, который предается овладѣвшему имъ унынію и готовъ заплакать. Ѳедя сидитъ смирнехонько на своемъ мѣстѣ, боясь даже оглянуться, а Миша болтаетъ и безпрестанно сходитъ съ мѣста, чувствуя себя, какъ дома. Соня все улыбается учителю, ей такъ и хочется заговорить съ нимъ и приласкаться къ нему; а Павлуша глядитъ изъ подлобья и осторожно высматриваетъ, не спрятана ли гдѣ-нибудь учительская розга, которою его не разъ уже стращала мать, когда онъ ея не слушался. И такъ каждый ребенокъ держитъ себя иначе, на лицѣ каждаго другое выраженіе, смотря по тому впечатлѣнію, которое производитъ на него школа.

И мысли и чувства учителя въ эту минуту такъ же различны. Ему и весело и боязно. Весело при видѣ этой многообѣщающей молодой жизни, напоминающей ему его собственное счастливое дѣтство; но боязно ему становится при мыслѣ о той великой отвѣтственности, которую онъ несетъ передъ Богомъ и родителями, принимая на себя воспитаніе этихъ дѣтей. Душа каждаго ребенка есть особаго рода почва, которую онъ, учитель, долженъ воздѣлать, обсѣменить и оплодотворить. Удастся ли ему это?.. Сколько затрудненій встрѣтитъ онъ и въ самыхъ способностяхъ дѣтей и въ случайныхъ, внѣшнихъ обстоятельствахъ! Сколько старанія и терпѣнія онъ долженъ приложить, сколько тревогъ перенести, сколько тысячъ да милліоновъ словъ потратить въ теченіе года, надрывая грудь свою, чтобы достигнуть предположенной цѣли! И приведетъ ли все это хоть въ нѣкоторой степени къ ожидаемымъ послѣдствіямъ?... Вотъ какія мысли тревожатъ добросовѣстнаго учителя.

Но бьетъ 9 часовъ; пора начинать. Съ чего же мы начнемъ наше ученье?.. Старая школа надъ этимъ вопросомъ

и не задумывалась, а съ перваго же дня засаживала дѣтей за букварь, подлѣ котораго непремѣнно красовалась и розга. Поэтому старая школа была для дѣтей мѣстомъ неимовѣрнаго страха, а учитель—мучителемъ въ полномъ смыслѣ этого слова. Какъ бы строго ни держали ребенка дома, но угроза, что его пошлютъ въ школу, всегда его ужасала. Этотъ страхъ до того укоренился, что и теперь еще, когда школа давнымъ давно уже измѣнилась къ лучшему, иная мать, не будучи въ состояніи справиться съ шалуномъ сыномъ, все-таки грозитъ ему: „вотъ погоди, отдамъ тебя въ школу, тамъ тебя проучатъ!„—Поэтому нисколько не удивительно, что современная школа, желая съ самаго начала уничтожить въ дѣтяхъ ложный страхъ, зачастую впадаетъ въ другую крайность, превращаясь въ мѣсто игры и забавы... Желательно, конечно, чтобы ребенокъ принялся за работу съ такою же охотою и съ такимъ же удовольствіемъ, съ какими прежде предавался игрѣ; но для этого, очевидно, необходимо позаботиться о томъ, чтобы переходъ отъ привольной и беззаботной жизни въ семьѣ къ строго опредѣленной и обязательной дѣятельности въ школѣ совершался постепенно и незамѣтно для ребенка. Поэтому-то и нельзя начинать обученіе прямо съ грамоты, какъ это дѣлала старая школа; ибо, какъ бы хорошъ и занимателенъ ни былъ способъ обученія самъ по себѣ, но для дитяти, вращавшагося до тѣхъ поръ только въ конкретномъ мірѣ, грамота предметъ слишкомъ отвлеченный и слѣдовательно слишкомъ трудный. Охотливое усвоеніе ея дѣтьми требуетъ предварительной подготовки, не имѣющей, однако, ничего общаго съ игрою и забавою. Современная школа различается отъ старой не только болѣе гуманнымъ и свободнымъ обращеніемъ съ дѣтьми, но главнымъ образомъ и тѣмъ, что, вмѣсто исключительно учебной дрессуры, ставитъ себѣ задачей—постепенное всестороннее развитіе ребенка; она по преимуществу школа *воспитательная*. Это не пустая фраза, какъ многіе полагаютъ, а основной принципъ, обусловливающій весь характеръ современнаго школьнаго ученія. —Итакъ, если мы, согласно этой задачѣ, примемъ въ соображеніе, прежде всего, то

душевное состояніе, въ которомъ находятся дѣти, поступая въ элементарную школу, то будемъ знать, не только съ чего начать ученіе, но и въ чемъ должна состоять предварительная подготовка къ успѣшному обученію грамотѣ.

Тогда-какъ семейство, при воспитаніи, можетъ непосредственно руководить поступками дѣтей для образованія въ нихъ хорошихъ привычекъ, школа должна прибѣгать преимущественно къ словесному поученію. За то она принимаетъ дѣтей въ такомъ возрастѣ, когда въ нихъ до извѣстной степени уже развилась мыслительная способность, и когда, слѣдовательно, можно предположить, что они болѣе или менѣе въ состояніи понимать обращенную къ нимъ рѣчь. Мы говоримъ „болѣе или менѣе, потому-что, смотря по средѣ, въ которой вращались дѣти до поступленія въ школу, умственный горизонтъ ихъ весьма различенъ, и если учитель не желаетъ дѣйствовать на авось, то ему прежде всего необходимо ближе познакомиться со степенью умственнаго развитія вновь поступившихъ учениковъ. Для этого же существуетъ только одно средство — *распросы о томъ, что дѣти дѣлали дома, чѣмъ они занимались до школы*. На такія распросы и слѣдуетъ употребить первые два-три дня школьнаго посѣщенія. Эта испытательная бесѣда представляетъ еще и другую выгоду: дѣти, видя, что учитель спрашиваетъ ихъ все о знакомыхъ имъ вещахъ, большею частью тотчасъ же теряютъ всякую робость и начинаютъ охотно и свободно высказываться, чѣмъ, конечно, не мало облегчаютъ задачу учителя. При этомъ послѣдній очень скоро замѣтитъ, что запасъ пріобрѣтенныхъ дѣтьми представленій и соотвѣтствующихъ словъ вообще очень ограниченъ и страдаетъ значительными пробѣлами, что у однихъ, съ сильно развитымъ воображеніемъ, встрѣчается множество смутныхъ и сбивчивыхъ представленій или явное неумѣнье правильно и связно выражаться, у другихъ же, напротивъ, много готовыхъ фразъ и оборотовъ, употребляемыхъ нерѣдко безъ всякаго смысла,—наконецъ, что у большинства дѣтей многихъ весьма важныхъ представленій вовсе недостаетъ. Тутъ, слѣд., учителю предстоитъ новая задача: исправить ошибочное и пополнить недостаю-

щее; а отсюда самъ собою вытекаетъ цѣлый рядъ бесѣдъ и упражненій, имѣющихъ характеръ подготовительный. Но это еще не все. Словесное поученіе требуетъ со стороны слушателя не только пониманія, но и *вниманія*, которое, конечно, не трудно возбудить въ одномъ человѣкѣ. Но въ школѣ мы имѣемъ дѣло не съ однимъ ребенкомъ, и не съ двумя-тремя дѣтьми, какъ въ семействѣ, а съ большимъ числомъ ихъ, съ цѣлою массою. Желая поучать эту массу, мы не можемъ обращаться къ каждому ребенку порознь, а должны, для выигрыша времени, обращаться въ одно время ко всѣмъ, другими словами: обученіе въ школѣ можетъ идти успѣшно только тогда, когда оно не одиночное а классное. Можемъ ли мы ожидать, чтобы эта масса, къ которой мы обращаемъ рѣчь, съ перваго же дня слушала насъ со вниманіемъ? Конечно, нѣтъ. Всякое добровольное и сколько-нибудь сосредоточенное вниманіе заставляетъ предположить въ слушателѣ значительную силу воли и сознательный интересъ къ предмету—два качества, которыхъ и быть не можетъ въ дѣтяхъ, только-что поступившихъ въ школу. Учителю предстоитъ еще развить эти качества; а до тѣхъ поръ общее вниманіе учениковъ можетъ быть возбуждаемо и поддерживаемо только искусственно, т. е. посредствомъ особыхъ пріемовъ, и то лишь на короткое время. Само собою разумѣется, что пріученію дѣтей къ внимательности должны содѣйствовать и благопріятныя внѣшнія условія, какъ то: тишина въ классѣ, исправность учениковъ относительно своихъ учебныхъ принадлежностей, понятные всѣмъ, т. е. громкіе и связные отвѣты и т. д. Эти внѣшнія условія находятся уже въ прямой зависимости отъ такъ-наз. *школьныхъ порядковъ*, съ которыми однако дѣти могутъ ознакомиться и освоиться также лишь мало-по-малу.

Итакъ, прежде чѣмъ приниматься за систематическое обученіе какому бы то ни было предмету, учитель долженъ:

1) Самъ ознакомиться со степенью умственнаго развитія учениковъ, 2) пріучить дѣтей ко вниманію и дѣятельному участію въ урокѣ, 3) ознакомить и освоить ихъ съ установленными въ школѣ порядками и, наконецъ, 4) уве-

личить запасъ пріобрѣтенныхъ ими представленій и словъ, выясняя все смутное и превратно понимаемое, и пополняя важнѣйшіе изъ замѣченныхъ пробѣловъ.

Этими задачами вообще опредѣляется содержаніе первоначальныхъ занятій въ школѣ. Что же касается до частностей, то онѣ, очевидно, обусловливаются возрастомъ и сословіемъ поступающихъ въ школу дѣтей, а равно и мѣстностью, гдѣ находится школа. Слѣдовательно, при общемъ содержаніи, занятія эти въ частности примутъ въ каждой школѣ индивидуальный, своеобразный характеръ.

І. Паульсонъ.

* * *

Въ прежнее время родители и преподаватели, желая научить дѣтей чтенію, прямо приступали съ ними къ этому дѣлу. Въ новѣйшее время большинство русскихъ и иностранныхъ педагоговъ считаютъ чуть не преступленіемъ педагогическимъ учить дѣтей чтенію прямо по поступленіи ихъ въ школу. Прежде чѣмъ приниматься съ ними за изученіе грамоты, нужно, говорятъ они, въ теченіе недѣли, двухъ, трехъ и болѣе подготовить ихъ къ прохожденію ея. Спрашивается, кто изъ преподавателей поступаетъ разумнѣе,—тотъ-ли, кто начинаетъ съ дѣтьми изученіе грамоты безъ всякой подготовки ихъ къ этому дѣлу, или тотъ, кто принимается за изученіе ея послѣ болѣе или менѣе значительной подготовки къ нему? Весьма разумно, по принятіи дѣтей въ школу, употребить день или два на то, чтобы, съ одной стороны, изгнать изъ ихъ души страхъ и робость, которые возникаютъ въ ней подъ вліяніемъ въ первый разъ видимой ими и потому непонятной для нихъ школьной обстановки, новизны того, что дѣлается въ классѣ, и традиціонныхъ разсказовъ о разнообразныхъ школьныхъ наказаніяхъ, съ другой—ознакомить ихъ съ главнѣйшими школьными порядками относительно времени прихода въ классъ и возвращенія домой, мѣста и способа сидѣнья въ классѣ, обращенія съ мебелью и учебными пособіями, де-

журства и т. п. Необходимо также и самому учителю ознакомиться съ тѣмъ, каковы у дѣтей органы зрѣнія и слуха, какими знаніями обладаютъ они и на какой степени умственнаго развитія находятся. Но подготовлять дѣтей къ изученію грамоты недѣлю, двѣ, три и болѣе,—подготовлять посредствомъ изученія окружающихъ ихъ предметовъ (аспидной доски, часовъ, губки, пера, якоря, рыбы, птицы и т. п.), пріученія ихъ къ изображенію нѣкоторыхъ изъ изучаемыхъ предметовъ на аспидныхъ доскахъ въ простыхъ очертаніяхъ, прочтенія имъ краткихъ поэтическихъ и прозаическихъ произведеній, развитія дара слова и т. п.—крайне не раціонально. Представимъ тѣ соображенія, на основаніи которыхъ мы отвергаемъ пользу и необходимость такого рода подготовки.

1) Говорятъ, что дѣти не въ состояніи легко и хорошо овладѣть искусствомъ чтенія безъ болѣе или менѣе продолжительной, спеціальной подготовки къ изученію его. „Грамота, по увѣренію г. Паульсона,—предметъ слишкомъ отвлеченный, между тѣмъ какъ дитя вращается въ конкретномъ мірѣ“. Можно-ли съ этимъ согласиться? Нѣтъ, потому что тысячи фактовъ говорятъ противное, т. е. тысячи дѣтей принимаются за изученіе грамоты и скоро и хорошо научаются чтенію безъ указанной подготовки ихъ къ прохожденію ея. Да и какимъ образомъ могутъ зависѣть бѣглость, громкость, правильность и даже первая низшая степень сознательности чтенія отъ пріобрѣтенія дѣтьми небольшаго количества знаній относительно окружающихъ ихъ предметовъ и незначительныхъ навыковъ въ черченіи и устномъ выраженіи извѣстныхъ имъ предметовъ и явленій? Тщательно вникая въ основныя черты искусства чтенія и изложенныхъ знаній и навыковъ, невольно приходишь къ тому убѣжденію, что крайне ошибочно ставить въ причинную зависимость успѣшность изученія дѣтьми грамоты отъ пріобрѣтенія ими извѣстнаго количества упомянутыхъ свѣдѣній и навыковъ. Для успѣшнаго усвоенія дѣтьми искусства чтенія требуется не спеціальная какая либо подготовка ихъ къ этой работѣ, а обыкновенное развитіе ихъ умственныхъ способностей,—

развитіе, обусловливаемое исключительно достаточною степенью зрѣлости ихъ въ физическомъ отношеніи. Если первная система дѣтей,—этотъ таинственный органъ проявленія жизни духа,—недостаточно развитъ, то никакая спеціальная подготовка ихъ не поможетъ дѣлу; наоборотъ, при надлежащей степени развитія первной системы, дѣло обученія грамотѣ пойдетъ легко и скоро. Вотъ почему вполнѣ справедливо замѣчаніе покойнаго Ушинскаго, что если кто изъ дѣтей слишкомъ трудно воспринимаетъ искусство чтенія, то благоразумнѣе всего отложить изученіе ими этого искусства на нѣсколько мѣсяцевъ, по истеченіи коихъ эти же самыя дѣти оказываются вполнѣ способными къ изученію грамоты. Ясно, что здѣсь играетъ роль не подготовка какая либо дѣтей къ грамотѣ, а прямо недостатокъ развитія ихъ въ физическомъ отношеніи. Весьма хорошо было-бы, если-бы врачи съ точностію могли опредѣлять зрѣлость дѣтей въ физическомъ отношеніи для обученія ихъ чтенію. Но, къ несчастію, физіологія не доведена еще до такой степени совершенства, чтобы безошибочно опредѣлять таковую зрѣлость. Поэтому только приблизительно можно сказать, когда созрѣваютъ дѣти настолько, что успѣшно могутъ приниматься за изученіе чтенія; такимъ періодомъ можетъ служить семи и восьмилѣтній возрастъ ихъ. Попадаются нерѣдко даже такія личности, которыя неспособны къ успѣшному прохожденію грамоты лѣтъ до 9 и 10-ти.

2) Говорится, что дѣти на разсматриваемой подготовкѣ развиваютъ въ себѣ вниманіе, интересъ къ ученію, умственныя способности, даръ слова и т. под. Нѣтъ сомнѣнія, что развитіе вниманія въ дѣтяхъ, интереса къ ученію, умственныхъ способностей и проч. имѣютъ весьма важное значеніе въ дѣлѣ усвоенія дѣтьми искусства чтенія. Но вопросъ въ томъ, достижимо ли все это хотя бы въ весьма скромныхъ размѣрахъ въ теченіе какихъ нибудь трехъ, двухъ, а иногда даже одной недѣли? Безспорно, что нѣтъ. Если дѣти въ теченіе двухъ, трехъ недѣль предъ обученіемъ ихъ чтенію пріобрѣтаютъ развитіе въ означенномъ отношеніи, то развитіе это должно быть названо микроскопи-

чески-малымъ, и потому едва ли могущимъ играть хотя сколько нибудь значительную роль при обученіи дѣтей чтенію. Впрочемъ, въ этомъ случаѣ педагоги сами себѣ противорѣчатъ, потому что сами же они говорятъ, что дѣти, поступая въ школу, *крайне мало развиты*, и потому *совершенно неспособны къ изученію грамоты*: какимъ же образомъ такія крайне мало развитыя личности чрезъ нѣсколько дней пребыванія ихъ въ школѣ дѣлаются способными къ прохожденію ея? Ясно, что это совершенно ненатурально.

3) Учебный матеріалъ, входящій въ составъ подготовки дѣтей къ изученію грамоты, проходится ими безъ всякой системы: отъ изученія частей руки они переходятъ къ изученію классной доски, далѣе разсматриваютъ и рисуютъ телѣгу, за телѣгой слѣдуетъ изученіе якоря и т. д. Такое перескакиваніе отъ предмета къ предмету ничего другого не можетъ приносить дѣтямъ, какъ одинъ вредъ.

Спеціальная подготовка дѣтей къ изученію ими грамоты заимствована нами изъ Германіи. А въ Германіи она возникла подъ вліяніемъ двухъ причинъ: 1) ранняго поступленія дѣтей въ школу (въ Германіи до сихъ поръ дѣти по достиженіи 6 лѣтъ уже отдаются въ школу) и 2) широкаго распространенія воспитательной системы Фребеля, который рекомендуетъ строго систематически развивать дѣтей чуть не со дня рожденія ихъ. У насъ, въ Россіи, нѣтъ ни того ни другого, т. е. Фребелевская система мало распространена, а дѣти поступаютъ въ школу почти вездѣ по достиженіи ими 7 и 8 лѣтъ; поэтому намъ совершенно не къ чему искусственно подготовлять дѣтей къ тому, что легко дается имъ безъ всякой подготовки. Въ нашихъ школахъ тѣмъ болѣе должна быть нетерпима продолжительная, спеціальная подготовка дѣтей къ изученію грамоты, что они учатся въ ней только три года или, лучше сказать, три зимы. При такихъ условіяхъ обученія нашихъ дѣтей грамотѣ рѣшительно непростительно тратить, въ большинствѣ случаевъ нисколько непроизводительно, по недѣлѣ, двѣ, три и болѣе времени на подготовку ихъ къ прохожденію грамоты. Въ нашей школѣ каждый день дорогъ,

и потому нужно если не черезъ день, то черезъ два по поступленіи дѣтей въ училище приниматься съ ними за изученіе грамоты. Одного или двухъ дней учителю вполнѣ достаточно для ознакомленія съ дѣтьми, для разъясненія имъ необходимыхъ школьныхъ порядковъ и, наконецъ, для освоенія ихъ со школьною обстановкою и тѣмъ, что дѣлается въ классѣ.

В. Зимницкій.

* * *

Намъ извѣстенъ такой случай: учитель, вновь прибывшій въ село, замѣчаетъ, по училищному журналу, что недостаетъ въ школѣ одного ученика; дѣти объясняютъ ему, что этотъ ученикъ сказалъ, что онъ прежде побываетъ въ церкви, для того чтобы тамъ *всмотрѣться* въ учителя, и только по впечатлѣніямъ, которыя онъ вынесетъ, рѣшитъ онъ: ходить ли ему въ школу, не страшенъ ли учитель?... Такъ поступаютъ наиболѣе робкіе ученики; но всѣ дѣти безъ изъятія, поступая въ школу, не въ состояніи съ первой минуты поступленія слушать преподаваніе: для этого нужно прежде всего вниманіе, а ребенка до такой степени развлекаетъ новая обстановка и новость лицъ, къ нему обращающихся въ школѣ, что все вниманіе его поглощается этою внѣшностію, и его не станетъ на то, чтобы воспринимать преподаваніе. Вновь поступившему новичку необходимо освоиться со школьной скамьей, на которую его посадили, съ наружностію и обращеніемъ учителя, и только тогда, когда эти впечатлѣнія будутъ скользить по немъ, перестанутъ они мѣшать его вниманію; вотъ почему необходимъ вступительный урокъ, и притомъ не только для неграмотныхъ новичковъ, принимаемыхъ въ школу, но и для учившихся дѣтей, такъ какъ ученики сельской школы, въ теченіе семи рабочихъ мѣсяцевъ, въ которые нѣтъ ученья, успѣваютъ одичать по отношенію къ школѣ и учителю. Для учившихся дѣтей достаточно, въ большинствѣ случаевъ, одного или двухъ часовъ, для того

чтобы они вновь свыклись съ обстановкой прошлогодней зимы; для неграмотныхъ же новичковъ вступительный урокъ долженъ быть гораздо продолжительнѣе, хотя учитель и при этомъ случаѣ не долженъ упускать изъ виду непродолжительности учебнаго времени и потому стараться, при первой возможности, приступить къ занятіямъ съ новичками. Чему посвятить вступительный урокъ съ новичками? Пусть учитель переспроситъ каждаго изъ вновь вступившихъ о его имени и фамиліи, о возрастѣ его и его семейныхъ отношеніяхъ; при этомъ учитель убѣдится въ томъ, что большинство крестьянскихъ дѣтей затрудняются назвать свою фамилію и опредѣлить свой возрастъ; онъ поможетъ имъ. Вступительнымъ урокомъ воспользуется учитель, для того чтобы провѣрить, умѣютъ ли дѣти осѣнить себя крестнымъ знаменіемъ и не ошибаются ли они, указывая правую и лѣвую руки? Заставляя поперемѣнно поднимать то правую, то лѣвую руку, обращаясь съ этимъ требованіемъ къ цѣлому классу новичковъ, учитель займетъ дѣтей и научитъ ихъ распознавать правую руку (*). Еще болѣе займетъ дѣтей, если учитель, обратившись къ цѣлому классу, разскажетъ забавную сказочку и затѣмъ станетъ приглашать, поочередно, то того, то другого ученика, передать ему содержаніе разсказаннаго. Такимъ образомъ учитель пріучитъ дѣтей внимательно слушать его, интересоваться преподаваніемъ и отвѣчать на вопросы. Учитель покажетъ ученикамъ картину, которая дастъ ему случай бесѣдовать съ новичками. Обращаясь съ вопросомъ по поводу предметовъ, на картинѣ изображенныхъ, къ цѣлому классу, учитель только послѣ того, какъ предложенъ вопросъ, назоветъ по имени того ученика, который долженъ дать отвѣтъ; такимъ образомъ, учитель будетъ развивать вниманіе къ словамъ преподавателя, безъ котораго немыслимо обученіе. Вступительнымъ урокомъ воспользуется учитель, для того чтобы постепенно освоить новичковъ со школьными порядками, чтобы пріучить ихъ сидѣть смирно, смѣяться только у мѣста, во-время вставать и садиться и не мѣшать шумомъ

*) „Поднимите правую руку,—лѣвую! Троньте лѣвой рукой лѣвое ухо, правой рукой—правое; лѣвой рукой—правое ухо, правой рукой—лѣвое„ и т. д.

обученію другого класса, помѣщеннаго въ той же компатѣ. Изъ самостоятельныхъ занятій, безъ учителя, доступно неграмотнымъ новичкамъ: а) рисованье по клѣточкамъ изъ первой части „Родного Слова“, б) писаніе палочекъ на грифельной доскѣ, в) нанизыванье на веревочку по десятку деревянныхъ палочекъ, съ цѣлью пріученія къ счету. Всѣ эти занятія должны сопровождаться тишиною и порядкомъ въ классѣ новичковъ, для того чтобы этотъ классъ не мѣшалъ обученію остальныхъ. Само собой понятно, что всѣ качества, необходимыя для успѣшнаго обученія въ школѣ, воспитываются въ новичкахъ не въ нѣсколько часовъ или нѣсколько дней, и что учитель отнюдь не долженъ выжидать того, чтобы дѣти *совершенно* освоились со школою, для того чтобы приступить къ обученію ихъ; въ большинствѣ случаевъ достаточно двухъ, трехъ дней, для того чтобы на столько освоить дѣтей со школою, чтобы стало возможнымъ приступить къ обученію.

Баронъ Н. Корфъ.

* * *

Наглядное обученіе, какъ средство сближенія наставника съ дѣтьми. Способствовать развитію изустной рѣчи въ дѣтяхъ есть, безъ сомнѣнія, одна изъ важнѣйшихъ обязанностей учителей русскаго языка. Никто, конечно, не сомнѣвается, что изустная рѣчь развивается единственно отъ упражненія. Слѣдовательно, наставникъ русскаго языка обязанъ дать упражненіе изустной рѣчи дѣтей и руководить этими упражненіями. Это—едва ли не главная его обязанность, и потому, наконецъ, что изустная рѣчь служитъ основаніемъ письменной. Но изустная рѣчь основана на мышленіи; слѣдовательно, наставникъ русскаго языка обязанъ дать дѣтямъ упражненія, возбуждающія мысль и вызывающія выраженіе этой мысли въ словѣ. Но чѣмъ вы возбудите мысль ребенка и вызовете изъ него самостоятельное слово, какъ не показавъ ему какой-нибудь предметъ или изображеніе предмета? Вотъ

почему я помѣщаю наглядное обученье въ число обязанностей наставника русскаго языка и ставлю это занятіе прежде двухъ другихъ—обученья письму и чтенію, хотя всѣ эти три занятія, конечно, должны идти одновременно.

О наглядномъ обученіи у насъ говорили и писали много; но почти ничего не сдѣлали, чтобы оно могло, хотя мало-по-малу, входить въ наши школы и въ наши семейства. Даже самая идея наглядnаго обученья какъ-то плохо привилась у насъ и встрѣтила много противниковъ. По моему мнѣнію, это—лучшее доказательство того, что мы, съ охотою витая въ высшихъ сферахъ идей и не отказываясь свысока бросить взглядъ и на воспитаніе, не потрудимся никогда вникнуть въ самую идею первоначальнаго обученья, считая это дѣло или слишкомъ легкимъ, или слишкомъ маловажнымъ, такъ что идея первоначальнаго обученья живетъ у насъ въ какихъ то неопредѣленныхъ формахъ, темна, не проникнута свѣтомъ сознанія. Иначе, въ наглядномъ обученіи мы видѣли-бы необходимое и неизбѣжное дѣло при первыхъ занятіяхъ съ дѣтьми.

Что такое наглядное обученье? Да это такое ученье, которое строится не на отвлеченныхъ представленіяхъ и словахъ, а на конкретныхъ образахъ, непосредственно воспринятыхъ ребенкомъ, будутъ-ли эти образы восприняты при самомъ ученьи, подъ руководствомъ наставника, или прежде, самостоятельнымъ наблюденіемъ ребенка, такъ-что наставникъ находитъ въ душѣ дитяти уже готовый образъ и на немъ строитъ ученье.

Этотъ ходъ ученья отъ конкретнаго къ отвлеченному, отъ представленія къ мысли, такъ естественъ и основывается на такихъ ясныхъ психическихъ законахъ, что отвергать его необходимость можетъ только тотъ, кто вообще отвергаетъ необходимость сообразоваться въ обученіи съ требованіемъ человѣческой природы вообще и дѣтской въ особенности.

Весь нашъ мыслительный процессъ, руководимый внутреннею врожденною ему силою идеи, состоитъ только изъ тѣхъ элементовъ, которые были восприняты нами изъ внѣшняго міра. Идея принадлежитъ нашему духу; но матеріала

для работъ и выраженія этой идеи нѣтъ другого, кромѣ того, что даетъ внѣшній, видимый, ощущаемый міръ. Весь нашъ языкъ проникнутъ этими вліяніями внѣшняго матеріальнаго міра.

Непосредственно воспринятые нами изъ внѣшняго міра образы являются, слѣдовательно, единственными матеріалами, надъ которыми и посредствомъ которыхъ работаетъ наша мыслительная способность, хотя идея работы принадлежитъ намъ.

Занимаясь наукою, мы привыкаемъ мало-по-малу отвлекаться отъ употребляемыхъ нами матеріаловъ, не будучи въ состояніи никогда и ни въ одномъ словѣ оторваться отъ нихъ совершенно. Но дитя, если можно такъ выразиться, мыслитъ формами, красками, звуками, ощущеніями вообще, и тотъ напрасно и вредно насиловалъ-бы дѣтскую природу, кто захотѣлъ-бы заставить ее мыслить иначе. Такимъ образомъ, облекая первоначальное ученье въ формы, краски, звуки—словомъ, дѣлая его доступнымъ возможно большему числу ощущеній дитяти, мы дѣлаемъ, вмѣстѣ съ тѣмъ, наше ученье доступнымъ ребенку и сами входимъ въ міръ дѣтскаго мышленія.

Вѣрность нашихъ заключеній и вся правильность нашего мышленія зависятъ: во-первыхъ, отъ вѣрности данныхъ, изъ которыхъ мы дѣлаемъ логическій выводъ, и во-вторыхъ, отъ вѣрности самаго вывода. Какъ-бы ни были логически вѣрны наши выводы, но если данныя, воспринятыя нами изъ внѣшняго міра, невѣрны, то и выводы будутъ ложны. Отсюда вытекаетъ обязанность для первоначальнаго обученья—учить дитя наблюдать вѣрно и обогащать его душу возможно полными, вѣрными, яркими образами, которые потомъ становятся элементами его мыслительнаго процесса.

Всякое не мертвое, не безцѣльное ученье имѣетъ въ виду готовить дитя къ жизни; а ничто не можетъ быть важнѣе въ жизни, какъ умѣть видѣть предметъ со всѣхъ сторонъ и въ средѣ тѣхъ отношеній, въ которыя онъ поставленъ. Если мы вникнемъ глубже въ то, что обыкновенно зовется въ людяхъ замѣчательнымъ или даже великимъ умомъ, то увидимъ, что это главнымъ образомъ есть

способность—видѣть предметы въ ихъ дѣйствительности, всесторонне со всѣми отношеніями, въ которыя они поставлены. Если ученье имѣетъ претензію на развитіе ума въ дѣтяхъ, то оно должно упражнять ихъ способность наблюденія.

Кто не замѣчалъ надъ собою, что въ памяти нашей сохраняются съ особенною точностію тѣ образы, которые мы восприняли сами посредствомъ созерцанія, и что къ такой, врѣзавшейся въ насъ, картинѣ, мы легко и прочно привязываемъ даже отвлеченныя идеи, которыя безъ того изгладились бы быстро. Вотъ почему самъ божественный Учитель нашъ показалъ намъ великій примѣръ нагляднаго обученья: Онъ бралъ полевую лилію и, указывая на нее, говорилъ о довѣренности къ Провидѣнію; онъ указывалъ на стѣны Іерусалимскія и говорилъ о сустѣ всего земного; бралъ самые простые общеизвѣстные примѣры изъ обыкновенной жизни и выводилъ изъ нихъ высокое ученье о Царствѣ Божіемъ.

Дѣтская природа ясно требуетъ наглядности. Учите ребенка какимъ-нибудь пяти неизвѣстнымъ ему словамъ, и онъ будетъ долго и напрасно мучиться надъ ними; но свяжите съ картинками двадцать такихъ словъ и—ребенокъ усвоитъ ихъ на лету. Вы объясните ребенку очень простую мысль, и онъ васъ не понимаетъ: вы объясните тому-же ребенку сложную картину, и онъ васъ понимаетъ быстро. Попробуйте одно и то-же происшествіе разсказать двумъ дѣтямъ, одинаково способнымъ: одному—по картинкамъ, другому безъ картинокъ—и вы оцѣните тогда все значеніе картинокъ для ребенка.

Показываніе картинокъ и разсказы по нимъ—лучшее средство для сближенія наставника съ дѣтьми. Ничѣмъ вы не можете такъ быстро разрушить стѣну, отдѣляющую взрослаго человѣка отъ дѣтей, и въ особенности учителя отъ учениковъ, какъ показывая и объясняя дѣтямъ картинки. Если вы входите въ классъ, отъ котораго трудно добиться слова (а такихъ классовъ у насъ не искать стать) —начните показывать картинки, и классъ заговоритъ, а главное заговоритъ свободно, непринужденно, что, конечно,

необходимо для учителя русскаго языка, если онъ не суживаетъ своей обязанности до выучки дѣтей чтенію, письму и орѳографіи.

При наглядномъ обученіи, учитель, такъ сказать, присутствуетъ при самомъ процессѣ формированія языка въ дѣтяхъ и можетъ направлять этотъ процессъ, при чемъ главное дѣло онять дѣлаетъ та-же картинка; она поправляетъ ложный эпитетъ, приводитъ въ порядокъ нестройную фразу, указываетъ на пропускъ какой-нибудь части; словомъ, выполняетъ на дѣлѣ легко то, что учителю на словахъ выполнить чрезвычайно трудно.

Въ Германіи и Швейцаріи нѣтъ уже спору о наглядномъ обученіи; но спорятъ еще о томъ, должно-ли его сдѣлать предметомъ отдѣльнаго преподаванія, или только дѣлать преподаваніе всѣхъ предметовъ наглядными. Практичнѣе всего, мнѣ кажется, вести наглядное преподаваніе отдѣльно до тѣхъ поръ, пока дѣти начнутъ читать порядочно и безъ большого труда, и потомъ слить наглядное обученье съ объясненіями употребляемой въ школѣ книги для чтенія; — что, конечно, возможно только тогда, если сама книга приспособлена къ систематическому наглядному обученью. Я имѣлъ это въ виду при составленіи „Роднаго Слова“; но, конечно, картинки, въ немъ помѣщенныя, только отчасти дѣлаютъ чтеніе наглядными.

Что-же касается до отдѣльнаго наглядиаго обученья въ первый годъ школы, то я могу указать только на крайнюю его потребность; но не могу ничего дать для удовлетворенія этой потребности. Изданіе сколько-нибудь порядочныхъ картинъ для наглядиаго обученья обходится такъ дорого, а самая потребность этихъ картинъ сознана нашимъ обществомъ и нашими школами такъ мало, что едвали кто-нибудь рѣшится затратить на это дѣло значительный капиталъ. Вотъ почему я только могу посовѣтовать наставнику русскаго языка, принимающемуся за дѣло первоначальнаго обученья, достать гдѣ-нибудь десятокъ сносныхъ картинъ, которыя, по содержанію своему, могли бы вызвать дѣтей на бесѣду: это могутъ быть ландшафты, изображенія животныхъ и растеній, какія-нибудь сцены изъ

народной жизни и т. п. Пусть учитель создастъ себѣ планъ бесѣдъ по этимъ картинамъ и ведетъ эти бесѣды не торопясь, но и не надоѣдая дѣтямъ излишними подробностями. Картины не должны быть извѣстны дѣтямъ, не должны висѣть въ классѣ, иначе онѣ потеряютъ свой интересъ. Пусть учитель приноситъ въ классъ картину за картиной, мѣняя ихъ тогда, когда все содержаніе картины будетъ бесѣдою исчерпано, и когда дѣти пріобрѣтутъ навыкъ разсказывать картину порядочно для своего возраста. Успѣхъ и отъ такого наглядnаго обученья будетъ значительный; но пусть наставникъ не думаетъ, что это наглядное обученье таково, какъ оно должно быть. Правильное наглядное обученье имѣетъ свою систему, свои правила и пріемъ, о которыхъ распространяться здѣсь я считаю излишнимъ, такъ какъ у насъ пока нѣтъ средствъ для такого обученья.

К. Ушинскій.

Подготовительныя занятія къ обученію грамотѣ.

Прежде чѣмъ ввести учениковъ во всѣ роды занятій по обученію грамотѣ, учитель нѣсколько подготовляетъ ихъ къ этого рода занятіямъ посредствомъ такъ называемыхъ подготовительныхъ упражненій. Упражненія эти состоятъ: 1) въ разложеніи словъ на звуки и въ выдѣленіи звуковъ, и 2) въ рисованіи предметовъ по клѣточкамъ и въ писаніи элементовъ буквъ.

1) Упражненія въ разложеніи словъ на звуки и въ выдѣленіи звуковъ. 1) Задача этихъ упражненій состоитъ въ томъ, чтобы ввести учениковъ до разумѣнія, что слова состоятъ изъ звуковъ, и подготовить ихъ нѣсколько къ разложенію словъ и къ выдѣленію звуковъ.

Хотя во все продолженіе ознакомленія учениковъ со звуками и буквами идетъ разложеніе словъ и выдѣленіе звуковъ, однако для болѣе успѣшнаго и вѣрнаго хода обученія грамотѣ полезно предварительно поупражнять учениковъ въ разложеніи словъ и въ выдѣленіи звуковъ.

Обособляя звуковой разборъ словъ отъ другихъ работъ и сосредоточивая вниманіе учениковъ на звуковомъ составѣ словъ, учитель приводитъ ихъ къ сознанію, что слова состоятъ изъ звуковъ, и упражняетъ ихъ въ разложеніи словъ и въ выдѣленіи звуковъ.

Затрачивать много времени на упражненіе учениковъ въ разложеніи словъ на звуки и въ выдѣленіи звуковъ—нѣтъ надобности. Замѣтивши, что они уразумѣли, что слова состоятъ изъ звуковъ, и пріобрѣли нѣкоторый навыкъ разлагать слова и выдѣлять звуки, учитель переходитъ къ ознакомленію ихъ съ буквами,—особенно, если видитъ, что упражненія въ писаніи элементовъ буквъ настолько подготовили ихъ въ письмѣ, что они особенно не затруднятся написать показанную имъ букву.

Въ нѣкоторыхъ руководствахъ по обученію грамотѣ не полагается предварительныхъ упражненій въ разложеніи словъ и въ выдѣленіи звуковъ, а непосредственно за разложеніемъ перваго слова на звуки идетъ и ознакомленіе съ буквами выдѣленныхъ звуковъ.

Конечно, если учитель сумѣетъ такъ искусно повести дѣло, что ученики съ перваго же разу убѣдятся, что слова состоятъ изъ звуковъ, и если съ каждымъ звукомъ онъ будетъ ознакамливать ихъ не иначе, какъ путемъ выдѣленія его изъ словъ, то успѣхъ можетъ быть и безъ предварительныхъ упражненій въ разложеніи словъ и въ выдѣленіи звуковъ.

Но все-таки нельзя не сказать, что предварительныя упражненія въ разложеніи словъ на звуки и въ выдѣленіи звуковъ въ значительной степени облегчаютъ дальнѣйшій ходъ обученія грамотѣ по звуковому способу и обезпечиваютъ болѣе правильное веденіе этого обученія.

2) Разложенію словъ на звуки и выдѣленію звуковъ обыкновенно предшествуетъ разложеніе какого-нибудь предложенія на слова, съ цѣлью убѣдить учениковъ, что фраза, предложеніе, на которое они смотрѣли какъ на нѣчто цѣльное, нераздѣльное, состоитъ изъ частей. Учитель произноситъ какую-нибудь фразу, напр.: „нашъ серпъ остръ“, и спрашиваетъ учениковъ, сколько въ этой рѣчи словъ. Если

ученики затруднятся отвѣтить, учитель, заявляя, что послѣ каждаго слова онъ стукнетъ линейкой по столу, предлагаетъ ученикамъ вслушаться, сколько разъ онъ стукнетъ и сколько, значитъ, словъ онъ произнесетъ. Повторивши ту же фразу, стуча за каждымъ словомъ по столу, учитель спрашиваетъ, сколько словъ онъ произнесъ. Ученики отвѣчаютъ. Такимъ же образомъ учитель разлагаетъ другую—третью фразу. Ученики, уразумѣвши, въ чемъ дѣло, обыкновенно говорятъ, изъ скольких словъ состоитъ произносимая учителемъ фраза.

Останавливаться долго на разложеніи фразъ на слова нѣтъ никакой надобности. Какъ только учитель замѣтитъ, что ученики поняли, что фразы состоятъ изъ словъ (а это они поймутъ, при правильномъ веденіи обученія, съ перваго же урока), учитель переходитъ къ разложенію словъ на звуки и къ выдѣленію звуковъ.

3) Въ практикѣ выработаны слѣдующіе пріемы разложенія словъ на звуки и выдѣленія звуковъ: 1) Сказавъ ученикамъ, чтобы они обратили вниманіе, не состоятъ ли слова изъ частей, учитель, подобравши легко разложимое двухъ-или трехзвучное слово, произноситъ его медленно, раздѣльно,—такъ чтобы ясно слышны были звуки или, по крайней мѣрѣ, тотъ звукъ, который желаетъ выдѣлить, и спрашиваетъ учениковъ, какой звукъ они слышатъ въ началѣ и какой въ концѣ (если слово состоитъ изъ двухъ звуковъ; а если трехзвучное, то и какой въ серединѣ). Иногда учитель для того, чтобы ученики лучше вслушались въ разлагаемое слово, заставляетъ ихъ самихъ произнести это слово протяжно и раздѣльно. Точно также учитель иногда, произнося разлагаемое слово, стучитъ линейкой за всякимъ произносимымъ въ словѣ звукомъ и затѣмъ спрашиваетъ, какой звукъ онъ произнесъ, когда ударилъ первый разъ, какой—когда ударилъ второй разъ и какой —когда ударилъ третій разъ и т. д. 2) Учитель прибѣгаетъ къ двумъ словамъ, имѣющимъ одинъ только отличный звукъ, напр.: „ужъ“ и „усъ“. Произнося одно и другое слово, учитель выспрашиваетъ значеніе ихъ. Потомъ, произнося медленно взятыя слова, онъ выспрашиваетъ, чѣмъ

начинается то и другое слово и чѣмъ оканчивается. Иногда учитель, для показанія, что звуки входятъ въ составъ словъ, и для выдѣленія *одного* звука, прибѣгаетъ къ сравненію словъ, изъ которыхъ одно имѣетъ всѣ тѣ же звуки, что и второе, да еще одинъ звукъ лишній (дамъ—Адамъ, ба—оба). Ученики сравниваютъ слова, подмѣчаютъ лишній звукъ и такимъ образомъ выдѣляютъ его. Учитель ставитъ также иногда одно и то же слово въ различныхъ падежахъ, при чемъ окончаніе слова измѣняется (дома—дому). Ученики подмѣчаютъ окончаніе и выдѣляютъ его. 3) Учитель произноситъ медленно слово, напр., *уши*, и заставляетъ учениковъ повторить это слово. Теперь я еще скажу слово —*уши*. *Уш*. Все ли слово я сказалъ?—докончите, чтобъ вышло слово, которое я хотѣлъ сказать. Я начну, а вы докончите.—Учит.:—*уш*...—Учен.: *и*.—Что на концѣ слышно? Что вы произнесли?—*и*.—Повторите!—Такимъ образомъ выдѣляется звукъ—*и*.

Еще также произнесемъ слово—*уши:* я начну, а вы докончите. *У*.... Учен.: *ши*. Что вы теперь произнесли и что я? Вы также начните, я кончу. Учен.: *у*....—Учитель: *ши*.—Что вы теперь произнесли? Какимъ звукомъ начинается слово—*уши*?—*у*.—Какимъ оканчивается? Слушайте: я начну слово, а вы снова докончите. *Уш*...—*и*. —Чѣмъ же оканчивается слово? Скажите еще, чѣмъ начинается слово и чѣмъ оканчивается? (*у*, *и*.) Произнесите начальный и послѣдній звуки заразъ, одинъ послѣ другого! Чего не достаетъ, чтобъ вышло слово — „*уши*“? Такимъ образомъ выдѣляется третій звукъ—*ш*. 4) Учитель подбираетъ такое двухсложное слово, гдѣ въ срединѣ между двумя гласными былъ бы одинъ легко-произносимый согласный звукъ (оса, уши, они и т. п.). Произнеся выразительно взятое слово, напр., *оса*, учитель, заявляя, что хочетъ произнести еще то же слово, произноситъ первую часть его: *о—о—о*! и спрашиваетъ, все ли слово (оса) онъ сказалъ. Ученики, конечно, отвѣчаютъ, что не все слово.—Да, не все слово, а только одну часть, одинъ звукъ.—О—о—о—с—с—с. Теперь все ли я слово сказалъ? Опять не все, а только двѣ части его, два звука. Скажите

первый звукъ! Скажите одинъ второй звукъ! О—о—с—с—а—а—а. Теперь все ли я слово сказалъ?—Да, теперь все. Какимъ звукомъ начинается слово—*оса?* Какимъ оканчивается? Произнесите первый и послѣдній звукъ! *О—а*—не выходитъ слова *оса*. Какой же звукъ нужно вставить между *о* и *а*, чтобы вышло *оса?* Сколько всѣхъ звуковъ въ словѣ—*оса?* Какой первый? Какой второй? Какой третій? Если съ первыхъ же уроковъ, вмѣстѣ съ разложеніемъ словъ, идетъ и ознакомленіе учениковъ съ буквами, прибѣгаютъ иногда къ такимъ пріемамъ: 5) Учитель ставитъ на доску двѣ подвижныя буквы, составляющія слово или слогъ, напр.—*о-н*, и говоритъ, что на этихъ двухъ буквахъ написано слово—„онъ". Раздвигаетъ обѣ карточки (*о-н*), наглядно показывая, что хотя *он* и заразъ произносится, но изображается въ печати *двумя* буквами. Глазъ учениковъ видитъ двѣ части въ словѣ. Учитель стремится, чтобы они и слухомъ различили части взятаго слова. Онъ закрываетъ первую карточку рукою и спрашиваетъ: что осталось на доскѣ? Читали обѣ карточки—*он* (произноситъ протяжно—*о—о—н*), начинали—*о—о*. Теперь первую карточку закрыли, стало быть, что осталось? Мало-по-малу вдумываясь и сравнивая протяжно произносимое *он,* ученики поймутъ, что въ этомъ словѣ есть два звука, что первый—*о*, второй *н*, и что для каждаго звука есть особый знакъ—буква. 6) Учитель, поставивъ буквы взятаго слова рядомъ (напр., *о—с*—и) и раздвинувъ ихъ, произноситъ, показывая на буквы, медленно, раздѣльно, но такъ, чтобы вышло взятое слово (о—о—о—с—с—с—и—и—и). Заставляетъ учениковъ вслушаться, что онъ произноситъ, когда показываетъ первый значокъ, что—когда второй и что—когда третій. Ученики видятъ предъ собою три значка и, прислушиваясь, подмѣчаютъ, что каждому значку соотвѣтствуетъ особый звукъ. Мало-по-малу учитель добивается, что ученики говорятъ, что въ словѣ *оси* слышится сначала звукъ—*о* (соотвѣтствуетъ первому значку), затѣмъ—*с* (второму) и наконецъ—*и* (третьему значку). 7) По наглядно-звуковой азбукѣ (см. Чтеніе и письмо по картинамъ. Азбука для обученія и самообученія грамотѣ по наглядно-

звуковому способу)—выдѣленіе звука и знакомство съ нимъ идетъ такимъ путемъ: ученикъ видитъ изображеніе предмета (рисунокъ), въ названіе котораго входятъ всѣ знакомые ему звуки, кромѣ одного, съ которымъ и желательно познакомить. Подъ картинкой онъ видитъ написаніе названія этого предмета, при чемъ, конечно, всѣ буквы ему извѣстны, и неизвѣстна лишь одна (большею частью послѣдняя), соотвѣтствующая неизвѣстному звуку. Прочитывая по написанному названіе нарисованнаго предмета, онъ наталкивается на новую букву и видитъ, что эта буква соотвѣтствуетъ новому звуку, при чемъ и произноситъ этотъ звукъ. Глазъ запечатлѣваетъ новую букву, а слухъ различаетъ и усвоиваетъ новый звукъ Такъ, напр., нарисованъ *ракъ*, и подъ рисункомъ напечатано: „ра*к*“. Ученику извѣстны всѣ буквы и звуки этого слова, кромѣ *к*. Называя изображенный предметъ и прочитывая написанное подъ изображеніемъ, онъ, конечно, выдѣлитъ новый звукъ (*к*) и подмѣтитъ букву, соотвѣтствующую этому звуку.

Само собою разумѣется, что такимъ путемъ могутъ быть выдѣляемы звуки и буквы только послѣ того, какъ ученикъ познакомился уже съ нѣсколькими звуками и буквами. Первые звуки приходится выдѣлять, для ознакомленія ученика съ ними, все-таки по одному изъ вышеозначенныхъ способовъ или знакомить съ ними непосредственно (синтетически).

4. Зная нѣсколько пріемовъ разложенія словъ на звуки и выдѣленія звуковъ, не слѣдуетъ безъ нужды перебѣгать отъ одного изъ нихъ къ другому. Не нужно забывать, что ученики привыкаютъ къ тому пріему, который часто примѣнялся, и успѣшнѣе работаютъ при этомъ пріемѣ. Всякій новый пріемъ затрудняетъ ихъ уже своей новизной.

Остановясь на томъ пріемѣ разложенія словъ и выдѣленія звуковъ, который представляется наиболѣе удобнымъ и цѣлесообразнымъ, учитель преимущественно его и придерживается. Онъ только въ томъ случаѣ прибѣгаетъ къ другому пріему, когда это необходимо, т. е. когда принятый пріемъ не приводитъ къ цѣли или когда нужно разнообразить занятія для возбужденія вниманія учениковъ.

5. Ведя предварительныя упражненія въ разложеніи словъ и въ выдѣленіи звуковъ, учитель вмѣстѣ съ тѣмъ упражняетъ учениковъ и въ сочетаніи звуковъ въ слова. Разложили ученики, напр., слово *оси* на составные звуки. Учитель и спрашиваетъ: что выйдетъ, если произнести только первые два звука? что выйдетъ, если произнести только послѣдніе два звука? что выйдетъ, если въ словѣ *оси* вмѣсто послѣдняго звука—*и* поставить—*а?* Что выйдетъ, если вмѣсто *и*, поставить на концѣ *у?* и т. д.

* * *

Подготовительныя упражненія къ писанію буквъ. Одновременно съ веденіемъ предварительныхъ упражненій въ разложеніи словъ и въ выдѣленіи звуковъ, ведутся подготовительныя упражненія къ писанію буквъ. Цѣлью этого рода упражненій служитъ пріученіе учениковъ держать перо или грифель и писать основныя черты буквъ, чтобы, когда придется писать буквы, они въ состояніи были писать ихъ.

Подготовительныя занятія къ письму буквъ состоятъ въ рисованіи по клѣточкамъ легкихъ для копированія предметовъ и въ писаніи элементовъ буквъ. Въ книжкахъ для обученія грамотѣ (напр., „Родное Слово“—Ушинскаго, „Азбука“—Бунакова, „Русская азбука“—Водовозова и друг.) въ началѣ помѣщены въ клѣточкахъ изображенія (очерки) предметовъ. Изображенія эти расположены по трудности копированія ихъ для учениковъ. Сначала идутъ рисунки, въ которые входятъ только прямыя линіи (крестъ, окно, домъ, столъ, конвертъ); затѣмъ идутъ рисунки, состоящіе изъ кривыхъ линій или изъ кривыхъ и прямыхъ линій. Учитель распрашиваетъ учениковъ, что изображено на рисункѣ, изъ какихъ линій онъ состоитъ, обращаетъ вниманіе ихъ на то, сколько клѣточекъ занимаетъ весь рисунокъ или часть его, показываетъ, какъ слѣдуетъ рисовать его, и приглашаетъ ихъ срисовать разсмотрѣнный рисунокъ на своихъ грифельныхъ доскахъ или тетрадяхъ, разграфленныхъ квадратиками.

Иногда учитель самъ чертитъ на разграфленной квадратиками классной доскѣ очеркъ предмета, разсматриваетъ его съ учениками, какъ сейчасъ указано, и приглашаетъ ихъ срисовать съ доски рисунокъ.

Рисованіе предметовъ вообще нравится ученикамъ, удовлетворяя потребности ихъ воспроизводить во внѣ, въ образахъ, представленія знакомыхъ имъ предметовъ, и они обыкновенно охотно рисуютъ.

Привлекая учениковъ къ рисованію предметовъ, учитель пріучаетъ ихъ сидѣть, держать грифель или карандашъ и проводить простѣйшія черты.

Рядомъ съ рисованіемъ учениками очерковъ предметовъ учитель упражняетъ ихъ въ писаніи элементовъ, изъ которыхъ состоятъ буквы азбуки. Элементы эти: прямая наклонная, прямая загнутая (вверху) влѣво, прямая загнутая (внизу) направо, овалъ, полуовалъ, изгибистая и пламевидная. Ученики пишутъ элементы буквъ въ порядкѣ ихъ трудности для письма. Учитель сначала показываетъ на доскѣ, какъ пишется тотъ или другой элементъ, какъ соединяются элементы и т. п., и затѣмъ уже заставляетъ учениковъ писать.

Заставляя учениковъ писать элементы, учитель и называетъ эти элементы, что поможетъ при письмѣ буквъ, такъ какъ и при писаніи буквъ приходится называть составныя части ихъ (элементы).

Ученики пишутъ подъ тактъ или безъ такта. Показывая начертанія буквъ, учитель говоритъ, сколько разъ нужно просчитать для написанія его.

Поупражнявшись въ срисовываніи очерковъ предметовъ и въ писаніи элементовъ буквъ, ученики могутъ приступить къ писанію самыхъ буквъ при ознакомленіи съ ними на урокахъ по письму-чтенію.

К. Ельницкій.

* * *

Послѣдовательный ходъ занятій, подготовляющихъ къ письму. Дѣти, вступающія въ школу, какъ сказано выше, крайне не развиты; они не рѣдко

не умѣютъ отличить лѣвую руку отъ правой и назвать главнѣйшія части тѣла.

Имѣя это въ виду, учитель прежде всего научаетъ ихъ различать руки, заставляя поднимать ихъ попеременно. Съ перваго же урока вводится тактъ.

„Дѣти, поднимите правую руку въ то время, когда я скажу: разъ! — опустите ее всѣ вдругъ, когда я скажу: два!—А чтобы не сбиваться со счета,—говорите вмѣстѣ со мною. Начинайте: разъ — два"! и т. д. То же повторяется и съ лѣвой рукой. Первое упражненіе убѣдитъ учителя, что многія изъ дѣтей не умѣютъ различать рукъ; особенно это неумѣнье тотчасъ обнаружится, когда учитель заставитъ неожиданно поднять, вмѣсто, напр., лѣвой, правую руку.

Чтобы нѣсколько развить самый корпусъ тѣла и пріучить къ прямому, не согбенному сидѣнію, учитель заставляетъ по командѣ вставать, садиться и дѣлать *гимнастическія упражненія*, *) не требующія ни особаго мѣста ни снарядовъ.

Когда руки различаются безъ ошибки и свободно поднимаются подъ команду, учитель называетъ дѣтямъ части руки (плечо, локоть, кисть) и посредствомъ упражненій старается развить свободное движеніе этихъ частей отдѣльно (локтя и кисти); потомъ называетъ пальцы и пріучаетъ учениковъ владѣть отдѣльно каждымъ изъ нихъ. Это послѣднее упражненіе представляетъ значительную трудность для учениковъ, съ дѣтства привыкшихъ дѣйствовать всею рукою, а не отдѣльными пальцами; на него учитель обязанъ обратить серьезное вниманіе.

Такъ какъ и самый процессъ письма основанъ на свободномъ движеніи пальцевъ, то въ большей или меньшей степени ихъ развитія заключается весь успѣхъ дѣла.

Упражненія эти учитель можетъ вести приблизительно такимъ образомъ: „Дѣти! Поднимите правую руку, разъ! Выпрямьте пальцы, два! Пригнайте пальцы къ ладони въ томъ порядкѣ, какъ я буду называть ихъ. Слушайте:

*) Прекраснымъ руководствомъ можетъ служить „Курсъ гимнастики для деревенскихъ сельскихъ школъ" К. А. Шмидта. Ц. 75 к.

пригните большой, разъ! Указательный, два! средній, три!" и т. д. При этомъ нужно объяснить, что пригнутые пальцы сохраняютъ это положеніе во все время, пока не пригнется послѣдній (мизинецъ). Пригибаніе пальцевъ гораздо легче разгибанія ихъ, а потому съ него и нужно начать упражненія. Когда ученики исполняютъ его легко, то учитель заставляетъ ихъ въ такомъ же порядкѣ разгибать (по порядку) пальцы начиная съ большого. Этому упражненію нужно посвятить нѣсколько уроковъ, конечно, разнообразя ихъ. Опытъ показалъ, что потраченное на это время вознаграждается быстрыми успѣхами въ обученіи письму.

Когда ученики болѣе или менѣе овладѣютъ движеніемъ отдѣльныхъ пальцевъ,—учитель приступаетъ къ упражненію въ движеніи пишущихъ пальцевъ (большого, средняго и указательнаго), при чемъ, познакомивъ учениковъ съ положеніемъ каждаго изъ нихъ *на грифель*, заставляетъ вытягивать и сгибать ихъ подъ тактъ, по счету: разъ (пальцы вытягиваются) два! (сгибаются). Послѣ нѣсколькихъ такихъ упражненій, учитель раздаетъ имъ грифеля и доски и заставляетъ взять грифель (по счету), держать его такъ, какъ онъ самъ держитъ и сгибать и вытягивать пальцы вмѣстѣ съ грифелемъ. Всѣ эти упражненія должны разнообразиться; иначе они могутъ наскучить дѣтямъ, а скука—одинъ изъ злѣйшихъ враговъ успѣха въ учебномъ дѣлѣ.

Приступая къ упражненіямъ на грифельной доскѣ, учитель предварительно знакомитъ учениковъ съ ея употребленіемъ.

Доски необходимо употреблять разграфленныя: съ одной стороны на квадратики, а съ другой на параллельныя линіи, пересѣкающіяся наклонными. (Такія доски продаются въ магазинахъ письменныхъ принадлежностей и стоятъ на нѣсколько коп. (5—8) дороже не графленыхъ. Грифель долженъ быть мягокъ, дабы не царапалъ доски и тѣмъ не затруднялъ дѣтей.

Чтобы научить дѣтей проводить на доскѣ различныя линіи,—учитель сначала усаживаетъ ихъ такъ, какъ требу-

ютъ правила письма, приводимыя ниже; затѣмъ знакомитъ ихъ съ терминами, употребляемыми при обученіи письму: вверхъ, внизъ, вправо, влѣво, уголъ, край доски; съ названіемъ чертъ или линій: отвѣсной (вертикальной), наклонной и горизонтальной (лежачей).

Положеніе пишущаго должно быть вообще прямое; ученики должны сидѣть свободно, не опираясь *грудью на столъ* и не изгибаясь въ сторону. *Ноги* учениковъ, какъ и во время другихъ классныхъ занятій, должны стоять на полу, параллельно, но никакъ не висѣть, такъ какъ висячее положеніе производитъ приливъ крови къ частямъ, лежащимъ на краю скамьи; перекрещиваніе ногъ, различныя движенія ими—отнюдь не допускаются.

„*Правая рука*, до локтя, лежитъ на столѣ, при чемъ рука слегка опирается на край стола, что облегчаетъ движеніе ея при письмѣ.

Лѣвая рука также до локтя лежитъ на столѣ и служитъ для передвиженія и придерживанія тетради.

Тетрадь должна имѣть нѣсколько косвенное положеніе относительно края стола; правый уголъ ея долженъ быть нѣсколько приподнятъ, а лѣвый противъ средины груди.

Кисть правой руки совершенно свободно движется при письмѣ, что достигается постепенными упражненіями; она должна быть параллельна тетради; такому положенію кисти содѣйствуетъ отставленный вправо мизинецъ, касающійся слегка тетради.

Безыменный-же палецъ нѣсколько сгибается внутрь, но не касается ладони.

Перо удерживается двумя пальцами: большимъ и среднимъ (съ боковъ), а указательный лежитъ сверху пера и служитъ для надавливанія (*для нажима*).

Хотя *наклонъ пера* и измѣняется постоянно во время письма,—но все-же необходимо наблюдать, чтобы онъ не былъ слишкомъ крутъ; обыкновенно принимаютъ, что наклоненіе его къ тетради должно быть около 45-ти градусовъ.

Всѣ эти правила должны быть вполнѣ усвоены учениками и строго соблюдаемы при всѣхъ упражненіяхъ; учи-

тель бдительно слѣдитъ за ихъ исполненіемъ, если желаетъ достигнуть успѣха.

Когда всѣ эти предварительныя упражненія продѣланы учениками, и какъ отдѣльныя части руки, такъ и пальцы нѣсколько уже развились,—учитель приступаетъ къ упражненіямъ въ начертаніи различныхъ линій, имѣющихъ цѣлію дальнѣйшее развитіе кисти и пальцевъ.

Упражненія эти раздѣляются на нѣсколько категорій, изъ которыхъ каждая имѣетъ цѣлію развитіе какой либо части руки, участвующей въ письмѣ.

Такимъ образомъ развитію кисти содѣйствуетъ:

а) *Полное и свободное* проведеніе горизонтальныхъ линій отъ одного края доски до другого, вправо и влѣво, по одному и тому-же мѣсту, затѣмъ параллельныхъ, сперва каждую отдѣльно, а потомъ не отрывая грифеля отъ доски.

б) *Проведеніе круговыхъ линій* съ растяженіемъ вправо и влѣво, вверхъ и внизъ отъ правой руки къ лѣвой и наоборотъ, по одному и тому-же мѣсту и спиралью.

в) *Проведеніе перпендикулярныхъ и наклонныхъ линій* въ томъ-же направленіи, какъ и горизонтальныхъ или параллельныхъ.

г) *Черченіе отъ руки свободно различныхъ фигуръ*—изъ прямыхъ, кривыхъ и ломанныхъ.

Каждое изъ этихъ упражненій, содѣйствуя развитію кисти,—развиваетъ вмѣстѣ съ тѣмъ и подвижность пальцевъ.

За тѣмъ слѣдуетъ письмо элементовъ:

а) *Волосная черта* (/), *точка* съ волосною ( ), б) *прямыя* закругленныя сверху ( ), снизу (*lll*), сверху и снизу (*ггг*).

в) *Полуовалы* съ нажимомъ на лѣвой и правой сторонѣ (*сс, ээ*).

г) *Овалы* съ нажимомъ на той или другой сторонѣ (*ооо ооо*).

д) *Волнистыя линіи* плоскія и глубокія ( ).

е) *Пламевидныя черты* (∫∫∫) и

ж) *петли* (*е*, , *э*,).

Письмо каждаго изъ этихъ элементовъ производится *подъ тактъ*, при чемъ считается *каждый нажимъ пера*.

Въ началѣ тактъ употребляется весьма медленный; считаетъ весь классъ хоромъ вмѣстѣ съ учителемъ, затѣмъ тактъ ускоряется, отчего рука получаетъ большую твердость и увѣренность.

Упражненія въ письмѣ элементовъ продолжаются до тѣхъ поръ, пока каждый изъ нихъ не будетъ отчетливо написанъ учениками подъ ускоренный тактъ.

Вмѣстѣ съ изученіемъ алфавита идетъ и письмо усвоенныхъ учениками буквъ, словъ и фразъ.

При этомъ слѣдуетъ держаться такого порядка:

1. Каждая новая буква, печатное начертаніе которой усвоено учениками, разлагается учителемъ на составляющіе ее элементы, послѣ чего ученики должны сами *соединить ихъ такъ*, чтобы составилось ея письменное начертаніе.

2. Прежде чѣмъ писать данную букву, ученики должны сказать, во сколько тактовъ она пишется, и писать ее до совершенно отчетливаго исполненія.

3. Это правило должно быть строго соблюдаемо и при письмѣ словъ и цѣлыхъ фразъ:—прежде чѣмъ писать данную букву—ученики должны сказать: а) изъ какихъ звуковъ состоитъ данное слово (или слова), б) во сколько тактовъ пишется каждая буква и в) просчитать вслухъ все слово, т. е. *мысленно написать его*, а затѣмъ уже осуществить этотъ мысленный процессъ въ дѣйствительности. Подобныя упражненія могутъ быть ведены такимъ образомъ.

Учитель желаетъ, чтобы дѣти написали, напр., слѣдующую фразу: *гуси пасутся на лугу*. Эта фраза была прочтена въ книгѣ или составлена самими учениками изъ подвижныхъ буквъ. „Дѣти! Скажите мнѣ, изъ какихъ словъ состоитъ эта фраза?“ Ученики должны сказать каждое отдѣльное слово, потомъ произносятъ звуки каждаго слова (*гг.... у.... ссс.... и*—и проч.).

„Изъ какихъ же элементовъ состоитъ каждый изъ этихъ знаковъ?“—Прямая закругленная сверху и снизу (*г*), короткая прямая (*і*) закругленная снизу и соединенная съ

удлиненною (нижнею) петлею (ℓ) и т. д. „Во сколько же тактовъ вы напишите каждое изъ этихъ словъ?“—Дѣти считаютъ вслухъ: разъ (*г*), разъ-два (*у*), разъ-два (*с*), разъ-два (*и*)—(гуси); разъ-два (*п*), разъ-два (*а*), разъ-два (*с*), разъ-два (*у*), разъ-два-три (*т*) и т. д.

Когда ученики привыкнутъ къ такому *умственному письму*, нѣтъ надобности при счетѣ тактовъ заставлять произносить каждую букву, которую они просчитали; пусть они прямо считаютъ цѣлое слово и даже фразу; учитель всегда можетъ повѣрить, такъ ли они считаютъ, прервавъ счетъ и спросивъ учениковъ, какую послѣднюю букву просчитали.

Когда просчитано первое слово, — учитель заставляетъ писать его на доскахъ 1—2 и 3 раза, что зависитъ отъ качества письма; также поступаетъ и со 2 — 3 словомъ и т. д., пока вся фраза не будетъ написана. Потомъ уже безъ остановки на каждомъ словѣ дѣти должны писать всю фразу, считая хоромъ тактъ.

Въ заключеніе этихъ краткихъ указаній относительно обученія письму, мы совѣтуемъ учителю держаться слѣдующаго распредѣленія буквъ на группы, въ которомъ считается только *нажимъ пера*.

1) Группа буквъ и цифръ, которыя пишутся въ одинъ тактъ: *в, г, д, е, о, б; 1, 8, 0;*

2) въ два такта пишутся: *а, б,* (*в,*) *д,* (*ℓ*) *і, и, л,* (*о*), *п, р, с, у, ч, ъ, ѳ, т; 2, 4, 6, 7, 9;*

3) въ три такта пишутся *з, й, к, м, н, т, ф, ц, ш, ы, ь, ю, я; 3, 5;*

4) Въ четыре такта:

х, щ, (*ь*), (*ю*);

и въ 5 тактовъ: ж.

Такъ какъ при письмѣ скорописью буквы, составляющія слово, должны сливаться другъ съ другомъ, то для соединенія ихъ и употребляется точка съ волосною; вслѣдствіе этого нѣкоторыя буквы, какъ выше показано, пишутся въ одинъ или два, въ 2—3 такта (*в*—*б*; *о*—*а* и друг.).

Въ прописныхъ буквахъ принимаютъ большое участіе *волнистыя* и *пламевидныя линіи*, а потому слѣдуетъ пред-

варительно заняться нѣсколько уроковъ начертаніемъ этихъ элементовъ, а затѣмъ уже и приступить къ этимъ буквамъ, состоящимъ изъ тѣхъ же элементовъ и изучаемыхъ въ такомъ же генетическомъ порядкѣ.

Прописныя буквы по числу тактовъ раздѣляются на слѣдующія группы:

1) въ 2 такта пишутся:

А Л Д О С У:

въ 3—*Г І Ч Ъ Б Ѣ:*

въ 4—*З Е К Р У Э Я Ы Ц Ш:*

въ 5—*Б В Ж К П Ф Х Щ Ь;*

въ 6—*М Н Ю.*

При обученіи письму необходимо заботиться не о *красотѣ* его, а о *четкости* и о *быстротѣ;* чѣмъ менѣе украшеній имѣютъ буквы,—тѣмъ онѣ разборчивѣе и тѣмъ быстрѣе происходитъ письмо даннаго слова. Имѣя это въ виду, — учитель долженъ по возможности упрощать начертаніе прописныхъ буквъ, стало быть уменьшать число тактовъ.

Слѣдуя всѣмъ изложеннымъ правиламъ обученія письму, учитель достигнетъ того, что учащіеся будутъ писать сознательно, отдавая себѣ отчетъ въ каждой чертѣ. Это пріучитъ ихъ мало по малу и *къ правильности письма* покрайней мѣрѣ въ отношеніи послѣдовательности звуковъ: что они будутъ слышать,—то будутъ и писать.

С. Бобровскій.

Различныя упражненія и пріемы при обученіи чтенію-письму.

Послѣ предварительныхъ упражненій, о которыхъ сказано, учитель переходитъ къ обученію учениковъ собственно письму-чтенію.

Ходъ уроковъ по обученію письму-чтенію представляется въ слѣдующемъ видѣ: Подобравъ подходящее для выдѣленія звука слово, учитель спрашиваетъ учениковъ о

значеніи его. Онъ обыкновенно предлагаетъ такой вопросъ, для отвѣта на который ученики должны остановиться на значеніи произнесеннаго слова. Иногда, не произнося слова, взятаго для выдѣленія звука, учитель ставитъ вопросъ, отвѣчая на который, ученики сами произносятъ нужное слово.

Нѣкоторые учителя, желая сдѣлать для учениковъ извѣстнымъ значеніе словъ, изъ которыхъ приходится выдѣлять звуки, соединяютъ обученіе грамотѣ съ „предметнымъ обученіемъ“: предварительно разсматриваютъ съ учениками предметъ, на названіи котораго они должны будутъ остановиться для выдѣленія звуковъ. Такое соединеніе „предметнаго обученія“ съ „звуковымъ“ ведетъ къ затрудненію при подборѣ подходящихъ словъ для выдѣленія нужныхъ звуковъ и, кромѣ того, отвлекаетъ вниманіе учениковъ отъ прямой цѣли урока—ознакомленія со звукомъ и буквой. Нѣтъ никакой надобности пріурочивать „предметное обученіе“ къ тѣмъ словамъ, которыя служатъ для выдѣленія звуковъ. Совершенно достаточно, если учитель, подбирая для звукового разбора общеупотребительныя слова, спрашиваетъ, что они означаютъ.

Удостовѣрясь въ пониманіи учениками значенія слова, учитель произноситъ его медленно, выразительно, заставляетъ иногда учениковъ произнести его и предлагаетъ вопросы, направленные къ разложенію его на звуки.

Послѣ вышеизложенныхъ предварительныхъ упражненій въ разложеніи словъ на звуки, звуковой разборъ взятаго для ознакомленія съ звукомъ и буквой слова не затруднитъ учениковъ, особенно если учитель подберетъ такое слово, которое состоитъ изъ изученныхъ уже учениками звуковъ и буквъ, кромѣ того звука и той буквы, съ которыми онъ намѣренъ познакомить учениковъ.

Послѣ разложенія слова на звуки, учитель спрашиваетъ учениковъ, какой звукъ для нихъ „новый“, т. е. какой изъ звуковъ они не умѣютъ еще изображать. Заставляетъ учениковъ произнести новый звукъ, произноситъ его самъ выразительно и снова заставляетъ учениковъ произнести его. Затѣмъ обращаетъ вниманіе учениковъ на отличіе

новаго звука отъ тѣхъ, съ которыми онъ можетъ быть смѣшиваемъ. Далѣе, подбираетъ слова съ новымъ звукомъ и спрашиваетъ, есть ли въ нихъ этотъ звукъ и гдѣ онъ стоитъ—въ началѣ, въ срединѣ или въ концѣ слова. Подбираетъ также слова, въ которыхъ нѣтъ новаго звука, и спрашиваетъ, есть ли въ нихъ новый звукъ. Заставляетъ самихъ учениковъ сказать слова съ новымъ звукомъ.

Послѣ обстоятельнаго ознакомленія учениковъ съ новымъ звукомъ, учитель переходитъ къ ознакомленію ихъ съ письменной буквой. Онъ крупно и каллиграфически-правильно пишетъ на классной доскѣ новую букву, заставляя учениковъ слѣдить, какъ онъ ее пишетъ. Потомъ, для закрѣпленія очертанія ея въ ихъ памяти, онъ спрашиваетъ, изъ какихъ чертъ она состоитъ и чѣмъ отличается отъ тѣхъ буквъ, на которыя она по начертанію похожа и съ которыми, слѣдовательно, можетъ быть смѣшиваема (с—с, ш—щ, ч—ъ) *). Затѣмъ выспрашиваетъ учениковъ, сколько нажимовъ имѣетъ новая буква, за сколько тактовъ она пишется, и заставляетъ ихъ написать новую букву на грифельной доскѣ или на тетради. Ученики пишутъ по счету или безъ счета.

Послѣ написанія буквы, ученики пишутъ слова съ новою буквою. На первыхъ порахъ учитель выспрашиваетъ, какія буквы нужно написать, чтобы составилось требуемое слово.

Раньше сказано было, что въ началѣ обученія грамотѣ ученики знакомятся только съ письменнымъ начертаніемъ буквъ и, уже по ознакомленіи съ нѣсколькими письменными буквами, они переходятъ къ параллельному ознакомленію и съ письменными и съ печатными буквами. Если ученики уже приступили къ знакомству съ печатными буквами, то

*) Вотъ еще средства, ведущія къ закрѣпленію въ памяти учениковъ начертанія буквъ: 1) ученики говорятъ *наизустъ*, изъ какихъ чертъ состоитъ буква (описываютъ букву на память); 2) сравниваютъ начертаніе новой буквы съ внѣшнимъ видомъ тѣхъ предметовъ, на которые оно похоже (*о*—съ обручемъ, *с*—съ половиной круга или съ серпомъ и т. п.); 3) находятъ новую букву въ подвижной азбукѣ, среди раньше пройденныхъ уже буквъ; 4) находятъ новую букву въ газетномъ листѣ или книгѣ.—Конечно, не всякій разъ учитель прибѣгаетъ ко всѣмъ этимъ средствамъ для закрѣпленія въ памяти учениковъ новой буквы.

послѣ ознакомленія съ письменной буквой учитель ознакомливаетъ ихъ съ печатной буквой. Онъ показываетъ имъ подвижную печатную букву и обращаетъ вниманіе ихъ на очертаніе ея; заставляетъ ихъ разсказать, изъ какихъ чертъ состоитъ новая печатная буква, чѣмъ она отличается отъ письменной буквы и отъ тѣхъ печатныхъ буквъ, съ которыми можетъ быть смѣшиваема. Кромѣ того, онъ приглашаетъ учениковъ найти новую печатную букву въ подвижной азбукѣ, заставляетъ ихъ сложить изъ подвижныхъ буквъ слово, въ которое входитъ новая буква, заставляетъ ихъ также найти новую букву въ книжкѣ и т. д.

Въ параллель съ ознакомленіемъ учениковъ со звуками и буквами идетъ упражненіе ихъ не только въ писаніи, но и въ чтеніи словъ и фразъ. Ученики читаютъ по письменному и по печатному тексту, какъ по книгѣ, такъ и по таблицамъ для чтенія и по написанному на классной доскѣ или сложенному изъ подвижныхъ буквъ учителемъ. Текстъ для чтенія учениковъ предлагается, конечно, такой, который состоитъ только изъ извѣстныхъ уже имъ буквъ.

Процессъ чтенія, какъ уже сказано, состоитъ въ сочетаніи звуковъ, изображенныхъ буквами, въ слова. Навыкъ болѣе или менѣе быстро воспринимать буквы и сочетать ихъ въ слова вырабатывается мало-по-малу, послѣдовательно, путемъ упражненія. И слѣдуетъ упражнять учениковъ въ сочетаніи буквъ въ слова. При этомъ необходимо вести дѣло такъ, чтобы чтеніе не переходило въ складываніе буквъ или звуковъ, а было просто *медленнымъ чтеніемъ*, т. е. произношеніемъ безъ перерыва тѣхъ звуковъ, изъ которыхъ состоятъ слова. „Кто допустилъ въ школѣ звукосочетаніе (напр.: м'—а=ма, т'=мать; с'—а=са, м'—а=ма=сама; п'—и=пи, л'—а=ла=пила), тотъ создалъ для себя значительныя трудности, тотъ отодвинулъ успѣхи школы своей, быть можетъ, на двойной срокъ, противъ обученія звукового. Не нужно забывать, что *обученіе по звуковому способу есть прямо медленное чтеніе*. Тайна этого чтенія лежитъ въ первыхъ навыкахъ ученика соединять плавно, безъ перерывовъ и складыванія, гласные и согласные звуки въ слоги и слова, сперва медленно и про-

тяжно, а затѣмъ въ формѣ обыкновеннаго чтенія или говора".

Необходимо на первыхъ же порахъ убѣдить учениковъ, что подобно тому, какъ можно разложить слова на звуки или буквы, такъ точно можно сложить изъ звуковъ или буквъ слова.

Вотъ нѣсколько пріемовъ, къ которымъ прибѣгаютъ на первыхъ порахъ для пріученія учениковъ сочетать рядомъ стоящія буквы (звуки) въ слова:

1) Учитель, показывая рядомъ стоящія буквы, заставляетъ ученика произнести звукъ первой буквы, второй, третьей; заставляетъ повторить рядомъ стоящія буквы второй, третій разъ, заставляетъ произнести ихъ какъ можно скорѣе и спрашиваетъ: что вышло, какое слово напечатано?

2) Заставляетъ ученика произнести первый звукъ даннаго слова протяжно, а затѣмъ второй прибавить къ нему скоро (коротенько), какъ только учитель придвинетъ вторую букву къ первой. Такъ же поступаетъ для присоединенія слѣдующей (третьей) буквы: ученикъ произноситъ раньше прочтенное и прибавляетъ слѣдующій звукъ.

3) Иногда учитель закрываетъ послѣдующую букву и заставляетъ произнести открытыя буквы; потомъ, открывъ закрытую букву, заставляетъ ученика сразу присоединить звукъ открытой буквы *).

4) Иногда же, если ученики затрудняются сами слить должнымъ образомъ данные имъ звуки, учитель самъ показываетъ имъ образецъ правильнаго сліянія ихъ, стараясь при этомъ довести ихъ до отчетливаго пониманія того, какъ произносятся звуки съ перерывомъ между ними (с'... а, н'... и) и какъ они произносятся безъ всякаго перерыва между ними (са-ни).

Болѣе естественъ первый изъ означенныхъ пріемовъ. Во всякомъ случаѣ, къ какому бы пріему сліянія звуковъ въ слова учитель ни прибѣгалъ, не слѣдуетъ забывать, что самое важное, чтобы ученики сами принимали участіе въ

*) Заслуживаетъ вниманія упражненіе съ *наращеніемъ* звуковъ, отчего получаются слова съ отличнымъ значеніемъ, напр.: адъ, ладъ, садъ, радъ, кладъ, складъ.

сліяніи звуковъ и чтобы они ясно уразумѣли, что изъ звуковъ можно составить слова. Если они это уразумѣютъ, то упражненіе въ чтеніи не можетъ особенно затруднить ихъ *).

Для успѣшности упражненія учениковъ въ сочетаніи звуковъ въ слова необходимо, конечно, подбирать слова въ самой строгой послѣдовательности по трудности ихъ для чтенія. Если это соблюдено, то ученики незамѣтно переходятъ отъ чтенія легкихъ двухъ-трехзвучныхъ словъ къ чтенію болѣе трудныхъ словъ.

Читая слова и фразы, ученики, конечно, должны понимать читаемое. Учитель такъ или иначе побуждаетъ ихъ давать себѣ отчетъ въ прочитанномъ. Съ самаго начала обученія чтенію ученики пріучаются къ сознательному чтенію (о сознательности чтенія—впереди).

Такимъ образомъ, процессъ обученія письму-чтенію представляетъ слѣдующія занятія, находящіяся въ связи между собою: 1) знакомство съ значеніемъ слова, изъ котораго предположено выдѣлить звукъ; 2) громкое, протяжное и выразительное произношеніе его (слова) учителемъ и учениками; 3) выдѣленіе изъ слова требуемаго звука; 4) произношеніе выдѣленнаго звука учениками, по одиночкѣ и хоромъ; 5) нахожденіе въ произносимыхъ учителемъ словахъ новаго звука и произношеніе учениками словъ съ новымъ звукомъ; 6) ознакомленіе съ письменнымъ изображеніемъ новаго звука; указаніе отличія новой буквы отъ тѣхъ, съ которыми она можетъ быть смѣшиваема; 7) писаніе учениками новой буквы и словъ или фразъ съ этой буквой, по счету и безъ счета; 8) чтеніе рукописнаго; 9) ознакомленіе съ печатной буквой; показаніе отличія печатной буквы отъ письменной; 10) нахожденіе печатной буквы въ подвижной азбукѣ и составленіе изъ подвижныхъ буквъ словъ и фразъ; чтеніе ихъ; 11) чтеніе по книгѣ для первоначальнаго чтенія. Само собою разумѣется, что намѣченный здѣсь порядокъ занятій не можетъ быть съ одинаковою

*) Полезно для убѣжденія учениковъ, что изъ буквъ составляются слова, предлагать имъ прочитывать тѣ слова, которыя были разложены ими для выдѣленія звуковъ.

полнотою, безъ измѣненія, выполняемъ на каждой ступени обученія грамотѣ. Сообразно съ обстоятельствами, учитель на той или другой ступени обученія грамотѣ выдвигаетъ преимущественно одни занятія и отодвигаетъ на задній планъ другія занятія. Но во всякомъ случаѣ, порядокъ соблюдается въ томъ отношеніи, что сначала ученики ознакамливаются со звуками, а потомъ уже съ буквами.

К. Ельницкій.

* * *

По мѣрѣ усвоенія учащимися процессовъ чтенія и письма, преподаватель можетъ исподоволь вводить, кромѣ указанныхъ, еще и слѣдующія полезныя упражненія: а) подборъ дѣтьми словъ для письма и для чтенія, по заказу учителя; б) складываніе словъ изъ подвижныхъ буквъ на планкѣ или на школьныхъ столахъ; в) диктовку словъ и цѣлыхъ предложеній, съ предварительнымъ звуковымъ разборомъ каждаго слова; г) диктовку по отдѣльнымъ звукамъ, послѣ которой дѣти должны прочитать написанное; д) нѣмую диктовку или дѣланіе учениками подъ рисунками подписей, показывающихъ содержаніе нарисованнаго; е) требованіе сказать на-память всѣ буквы даннаго учителемъ или придуманнаго ученикомъ слова; ж) списываніе словъ, выставленныхъ учителемъ на доскѣ; з) складываніе словъ по отдѣльнымъ буквамъ, которыя учитель, одну за другой, показываетъ классу; и) отгадываніе учениками словъ по нѣкоторымъ, даннымъ имъ, буквамъ; і) сложеніе слова изъ буквъ, разставленныхъ въ безпорядкѣ; к) отгадываніе буквы по словесному описанію ея, сдѣланному учителемъ; л) наращеніе словъ черезъ присоединеніе въ началѣ или въ концѣ слова той или другой буквы и, обратно,—уменьшеніе словъ посредствомъ отнятія извѣстной буквы.

Скажемъ нѣсколько словъ о каждомъ изъ этихъ упражненій.

Подборъ словъ учениками не долженъ быть съ ихъ стороны произвольною работой; учителю необходимо, напро-

тивъ того, пріурочивать его къ извѣстной цѣли, къ опредѣленному и ясно формулированному требованію. Такъ, напр., при изученіи буквы *т*, учитель можетъ потребовать отъ учащихся, чтобы они подобрали слова съ этой буквой на концѣ (ротъ, котъ, капотъ, халатъ и пр.), въ началѣ (тамъ, трава, туманъ, тихо, табакъ и пр.), въ серединѣ (котикъ, листокъ, цвѣтокъ, платокъ и пр.); чтобы подобрали слова, въ которыхъ буква *т* входитъ два раза (тотъ); слова односложныя съ буквой *т* въ началѣ и т. д. Перебирая въ умѣ своемъ различныя слова, дѣти невольнымъ образомъ знакомятся съ ихъ звуковымъ составомъ и въ то же время прививаютъ къ себѣ привычку анализа, необходимую на всѣхъ ступеняхъ обученія.

Складываніе словъ изъ буквъ разрѣзной азбуки и *письмо подъ диктовку* имѣютъ одинаковое содержаніе, съ тою, однако, разницей, что при складываніи словъ ученику приходится выбирать нужныя ему буквы изъ массы другихъ, между которыми есть и неизвѣстныя ему, тогда какъ при письмѣ этихъ словъ подъ диктовку надо не только подбирать звуки въ томъ порядкѣ, въ какомъ они находятся въ данномъ словѣ, но еще и помнить ихъ изображеніе, или начертаніе. Въ первомъ случаѣ, слѣдовательно, дается работа для слуха и для зрѣнія, а во второмъ—еще и для руки. Письму каждаго слова предпосылается звуковой разборъ его—для того, чтобы предупредить появленіе ошибокъ, въ особенности въ тѣхъ словахъ, которыя пишутся не такъ, какъ произносятся, и вообще, гдѣ есть такъ называемыя сомнительныя буквы.

Диктовка по отдѣльнымъ звукамъ есть особый видъ диктовки, удачно соединяющій письмо съ чтеніемъ. Здѣсь учитель диктуетъ не цѣлыя слова, а отдѣльныя буквы, которыхъ, къ тому же, не произноситъ, а только показываетъ; ученики пишутъ эти буквы и затѣмъ, по требованію учителя, написанное читаютъ. Опытъ говоритъ, что упражненіе это сильно интересуетъ дѣтей; въ перебивку одинъ передъ другимъ, они стараются прочитать написанное и всякими способами выказываютъ особенное свое по этому поводу удовольствіе.

Составленіе подписей подъ рисунками, которые показываетъ учитель всему классу, или же подъ картинками, взятыми изъ букваря, имѣетъ значеніе письма подъ диктовку; достоинство этого упражненія заключается въ томъ, что оно заставляетъ учащихся вдумываться въ содержаніе картинки, прежде чѣмъ сдѣлать необходимую подпись. Въ предупрежденіе ошибокъ при письмѣ, выбираютъ обыкновенно картинки, содержаніе которыхъ выражается словами, которыя пишутся обыкновенно такъ, какъ произносятся. Понятно, что рисунки должны быть также какъ можно болѣе просты, понятны и несложны, чтобы не затруднить учащихся отгадываніемъ того, что на нихъ изображено.

Не меньшее значеніе имѣетъ *складываніе на-память словъ* изъ буквъ, показываемыхъ, одну за другою, учителемъ. Въ данномъ случаѣ ученикъ долженъ не только помнить всѣ показанныя ему буквы, но помнить и самый порядокъ, въ какомъ ему ихъ показывали или даже не показывали, а только произносили. Для облегченія, необходимо сначала выбирать слова односложныя, состоящія не болѣе, какъ изъ двухъ—трехъ буквъ, потомъ двухсложныя, трехсложныя, и т. далѣе; кромѣ того, для большаго закрѣпленія буквъ въ памяти дѣтей, — требовать, чтобы каждая изъ нихъ была произносима вслухъ или однимъ изъ слабѣйшихъ учениковъ или же вмѣстѣ цѣлымъ классомъ.

Отгадываніе словъ по даннымъ учителемъ буквамъ представляетъ весьма полезное и занимательное упражненіе. Развивая сообразительность дѣтей, оно въ то же время знакомитъ ихъ съ звуковымъ составомъ многихъ словъ нашей рѣчи. Но для этого необходимо выбирать слова, дѣтямъ не только извѣстныя, но и совершенно понятныя. Весьма полезно также давать дѣтямъ такой наборъ буквъ, изъ которыхъ можно сложить не одно, а нѣсколько словъ.

Отгадываніе буквы по сдѣланному учителемъ описанію производится слѣдующимъ образомъ: учитель говоритъ дѣтямъ, что онъ задумалъ букву, состоящую изъ двухъ наклонныхъ линій, соединяющихся вверху подъ острымъ угломъ... Что это за буква? Или, — что онъ задумалъ

букву изъ двухъ кружковъ, раздѣленныхъ наклонною чертою, и проч.

Произнесеніе на-память звуковъ, входящихъ въ составъ извѣстнаго слова, *списываньe съ книги* или *съ классной доски упражненія въ наращеніи и уменьшеніи слова* — все это также весьма полезныя и занимательныя упражненія.

П. Солонина.

Нѣкоторыя замѣчанія, касающіяся обученія грамотѣ по звуковому способу.

1) *а*) Когда и какъ сообщать ученикамъ начертаніе буквъ — *е, ъ, э*?

Было бы неосновательно сообщать за одинъ разъ начертаніе буквъ: *е, ъ* и *э*. Въ началѣ обученія грамотѣ ученики знакомятся съ буквой *е*. Затѣмъ, спустя нѣсколько времени, когда они подойдутъ въ книгѣ для чтенія къ тому мѣсту, въ которомъ встрѣчается буква *ъ*, учитель знакомитъ ихъ съ этой буквой. Ознакомленіе учениковъ съ буквою *ъ* можетъ вестись хоть такимъ образомъ: Учитель заставляетъ ихъ разложить, напр., слово, „сѣно“ на составляющіе его звуки. Остановясь на второмъ звукѣ (ѣ), учитель спрашиваетъ, какъ онъ изображается. Ученики, будучи уже знакомы съ *е*, конечно, отвѣчаютъ на вопросъ учителя: „верхняя петля и лѣвый полуовалъ“. Учитель говоритъ, что въ словѣ „сѣно“ и во многихъ другихъ звукъ *е* изображается такъ: *ъ*. Разсматриваютъ написаніе этой буквы, сравниваютъ ее съ *е* (среднимъ), послѣ чего учитель сообщаетъ, что букву *ъ*, чтобы не смѣшивать ее съ буквой *е*, называютъ—е (*ъ*) мягкимъ или—„ять“. Учитель показываетъ, за сколько тактовъ пишется *ъ*, и заставляетъ учениковъ сначала отдѣльно писать эту букву, а потомъ и слова, въ которыя она (ѣ) входитъ. Для предупрежденія ошибки при письмѣ словъ, въ которыя входитъ звукъ *е*, учитель всякій разъ спрашиваетъ учениковъ, какое *е* они напишутъ (*ъ* или *е*).

Послѣ ознакомленія учениковъ съ письменною буквою *ѣ*, учитель ознакамливаетъ ихъ съ печатнымъ изображеніемъ этой буквы и заставляетъ ихъ читать по книгѣ слова и фразы съ этой буквой.

Приблизясь къ тому мѣсту въ книгѣ для чтенія, въ которомъ встрѣчаются слова съ буквой *э*, учитель ознакамливаетъ учениковъ и съ этой буквой. Ознакомленіе учениковъ съ звукомъ и буквой *э* (твердое) учитель можетъ вести посредствомъ сравненія его съ звукомъ и буквой *е* или *ѣ*. Учитель беретъ хотя такія слова: „есть“ и „этотъ“. Вслушиваясь въ произношеніе звука *е* въ первомъ и во второмъ словѣ, ученики различаютъ, что въ первомъ случаѣ онъ произносится мягко, а во второмъ—твердо. Учитель говоритъ, что твердо произносимый звукъ *е* (какъ въ словахъ: этотъ, это, эка, эхо и др.) изображается такъ: *э*.

Запечатлѣвается, путемъ описанія и сравненія, въ памяти учениковъ начертаніе буквы *э*, послѣ чего ученики читаютъ и пишутъ слова съ этой буквой.

Посредствомъ упражненія въ различеніи въ словахъ звуковъ *э* и *е*, учитель можетъ довести учениковъ до того, что они по слуху будутъ вѣрно опредѣлять, гдѣ слѣдуетъ написать *э*.

Для отличія отъ *е* и *ѣ*, букву *э* учитель называетъ твердымъ или оборотнымъ, при чемъ послѣднее названіе объясняетъ его начертаніемъ.

б) Когда и какъ знакомить учениковъ съ буквами—*ъ* и *ь*?

Нѣтъ особенной надобности откладывать сообщеніе буквъ *ъ* и *ь* до той поры, когда ученикъ познакомятся со всѣми буквами. Такое откладываніе повлекло бы за собою стѣсненіе въ подборѣ словъ и фразъ для письма, такъ какъ пришлось бы избѣгать всѣхъ словъ, оканчивающихся на *ъ* или *ь*. Ввести же, основываясь на томъ, что *ъ* и *ь* не слышны въ произношеніи, писаніе словъ съ пропускомъ этихъ буквъ было бы непедагогично, такъ какъ пришлось бы въ такомъ случаѣ сначала пріучить учениковъ писать безъ *ъ* и *ь*, а затѣмъ отучивать ихъ отъ этой привычки

и пріучать къ письму съ ъ и ь. Пріучать же къ тому, отъ чего впослѣдствіи придется отучать, чтобы насадить новую привычку,—безполезная трата времени и труда.

Но, съ другой стороны, знакомить учениковъ съ ъ и ь при началѣ обученія грамотѣ было бы поспѣшно. Учитель откладываетъ знакомство съ этими буквами до тѣхъ поръ, пока не представится къ этому необходимость. Руководясь книгой для чтенія (азбукой), учитель приступаетъ къ ознакомленію учениковъ съ буквами ъ и ь, когда видитъ, что имъ предстоитъ чтеніе словъ и фразъ съ этими буквами.

Ознакомленіе учениковъ съ ъ и ь можетъ быть ведено такимъ образомъ:

Учитель подбираетъ такія разнозначащія слова, звуковое различіе которыхъ только въ томъ и состоитъ, что въ одномъ словѣ послѣдній согласный звукъ произносится твердо, а въ другомъ—мягко. Онъ беретъ, напр., слова: *далъ* (я ему далъ) и *даль* (большая даль). Ученики разлагаютъ одно и другое слово на звуки; учитель пишетъ, по диктовкѣ учениковъ, буквы одного и другого слова. Сравнивая написанныя слова и вслушиваясь въ произношеніе ихъ, ученики подмѣчаютъ, что въ одномъ случаѣ послѣдній звукъ (л) произносится твердо, а въ другомъ—мягко. Пользуясь этимъ, учитель и сообщаетъ, что для показанія, что звукъ послѣдней буквы нужно произносить твердо, ставятъ такой знакъ—ъ, а мягко—такой—ь.

Учитель показываетъ составъ письменныхъ буквъ ъ и ь и заставляетъ учениковъ написать на грифельной доскѣ эти буквы. Затѣмъ приглашаетъ учениковъ написать, напр., слова *пылъ* и *пыль* и др., предварительно спросивъ ихъ, что они поставятъ на концѣ словъ, и заставляетъ ихъ читать по письменному шрифту слова съ ъ или ь на концѣ. Потомъ ознакамливаетъ учениковъ съ печатнымъ начертаніемъ ъ и ь и заставляетъ ихъ читать по печатному шрифту слова и фразы съ ъ и ь на концѣ.

Учитель упражняетъ учениковъ въ различеніи твердаго и мягкаго произношенія послѣдней согласной, для чего сначала беретъ слова однозвучныя, напр.: цѣпъ—цѣпь, братъ—брать, сталъ—сталь, ладонъ—ладонь, данъ—дань,

шестъ—шесть, киселъ—кисель, уголъ—уголь, а затѣмъ и слова разнозвучныя.

Понявъ употребленіе *ъ* и *ь* на концѣ словъ, ученики, при сравненіи, напр., словъ: сѣлъ—съѣлъ, Коля—колья, сѣмя—семья и др., въ свое время легко поймутъ значеніе ихъ и въ срединѣ словъ.

Для того, чтобы ученики не писали твердаго и мягкаго знака въ словахъ, оканчивающихся на гласную, учитель знакомитъ ихъ съ гласными буквами. Такъ какъ гласныхъ буквъ немного, то ученики, познакомившіеся раньше съ каждою изъ нихъ въ отдѣльности, могутъ легко запомнить ихъ. Учителю слѣдуетъ только, написавъ на доскѣ эти буквы, заставить учениковъ разъ-другой произнести ихъ. Когда ученики запомнятъ гласныя (легкопроизносимыя) буквы, учитель и сообщаетъ имъ, что послѣ такихъ буквъ никогда не слѣдуетъ ставить твердый или мягкій знакъ ни въ концѣ ни въ срединѣ словъ.

Нѣтъ надобности на первыхъ порахъ называть буквы *ъ* и *ь* „ерами“ или „безгласными“. Ученики смотрятъ на эти буквы, какъ на знаки твердаго или мягкаго произношенія предшествующей согласной и называютъ ихъ знакомъ твердаго и знакомъ мягкаго произношенія.

в) Когда и какъ ознакамливать учениковъ съ буквами—*и*, *і*, *й*?

Сначала ученики знакомятся съ восьмеричнымъ *и* и затѣмъ уже, когда представится надобность, ознакамливаются послѣдовательно съ *і* (десятеричнымъ) и съ *й* (полугласнымъ или краткимъ).

Десятеричное *і*, въ отличіе отъ восьмеричнаго, ученики называютъ і—съ точкой. Показавъ начертаніе і (десятеричнаго), учитель сообщаетъ, когда нужно писать его. Усвоеніе этого не затруднитъ учениковъ, такъ какъ *і* ставится передъ гласными *), съ которыми они познакомились, когда изучали употребленіе *ъ* и *ь* на концѣ словъ.

Ознакомленіе учениковъ съ *й* (полугласнымъ) ведется посредствомъ сравненія произношенія словъ—хотя такихъ:

*) Кромѣ слова „міръ“.

мои—мой, герои—герой, клеи—клей, слои—слой, рои—рой. Ученики подмѣчаютъ, что въ нѣкоторыхъ словахъ *и* произносится кратче, чѣмъ въ другихъ. Учитель и сообщаетъ, что краткость произношенія этого звука обозначается знакомъ ◡ и самое *й* называется краткимъ.

г) Какъ ознакамливать учениковъ съ прописными буквами?

Раньше уже сказано было, что для избѣжанія предложенія ученикамъ нѣсколько трудностей заразъ, учитель сначала ознакамливаетъ ихъ только съ строчными буквами. По ознакомленіи учениковъ со всѣми строчными буквами, учитель знакомитъ ихъ и съ прописными буквами.

Сказавъ, что если слово обозначаетъ имя какого-нибудь одного лица или предмета (собственное имя), а также если имъ (словомъ) начинается письмо, или если оно стоитъ послѣ точки, то пишется или печатается съ прописной буквы, учитель показываетъ ученикамъ начертаніе прописныхъ буквъ, сначала печатныхъ, а потомъ и письменныхъ.

Учитель знакомитъ учениковъ не со всѣми прописными буквами сразу, а по частямъ. Такимъ образомъ въ нѣсколько уроковъ ученики ознакамливаются со всѣми прописными буквами.

Ознакомленіе съ печатными прописными буквами не можетъ затруднить учениковъ, такъ какъ большая часть этихъ буквъ похожи на строчныя буквы. Выставивъ на доску нѣсколько строчныхъ печатныхъ подвижныхъ буквъ, учитель надъ ними ставитъ прописныя печатныя подвижныя буквы и старается запечатлѣть въ памяти учениковъ начертаніе послѣднихъ.

Послѣ ознакомленія съ прописными печатными буквами по подвижной азбукѣ, ученики переходятъ къ чтенію текста съ этими буквами.

Подобнымъ же образомъ можетъ идти ознакомленіе учениковъ и съ письменными прописными буквами. Написавъ на доскѣ нѣсколько строчныхъ буквъ, учитель надъ ними

пишетъ тѣ же прописныя буквы и знакомитъ учениковъ съ послѣдними.

Можно ознакамливать учениковъ съ прописными буквами также и при чтеніи текста. Ученикъ, встрѣтивъ въ словѣ прописную букву, ознакамливается съ нею.

2. *а)* Какъ поступить при обученіи грамотѣ ученика, который изучилъ уже азбуку по буквослагательному способу и приступилъ къ изученію складовъ?

Съ такимъ ученикомъ нѣтъ надобности продолжать изученіе складовъ по буквослагательному способу. Несравненно цѣлесообразнѣе познакомить его со *звуками* въ словахъ и вести обученіе по звуковому способу.

Учитель приглашаетъ ученика вслушаться въ легко разложимое слово и такимъ образомъ различить въ немъ звуки. Вслушавшись, напр., въ слово *руки*, ученикъ убѣждается, что въ немъ первый звукъ не *ер*, а—*р*, третій звукъ не *ка*, а—*к*. Такимъ же образомъ онъ убѣждается, что и всѣ согласные звуки въ словахъ звучатъ не *бе*, *ве*, *ге*, *де*...., какъ онъ изучалъ ихъ раньше, а—б', в', г', д',—и что каждому звуку, различаемому въ словахъ, соотвѣтствуетъ своя особая буква.

Уразумѣвъ это, ученикъ можетъ приступить къ чтенію по звуковому способу (сочетать звуки). Ученіе по этому способу пойдетъ несравненно легче и скорѣе, чѣмъ пошло бы въ томъ случаѣ, если бы продолжали обучать по буквослагательному способу.

б) Какъ уравнять познанія ученика, опоздавшаго поступленіемъ въ школу, такъ что товарищи его уже познакомились съ нѣсколькими звуками и буквами?

Учитель вразумляетъ опоздавшаго ученика въ томъ, какъ разлагаютъ слова и выдѣляютъ звуки и знакомитъ его съ нѣсколькими звуками и буквами.

Если ученикъ пойметъ процессъ выдѣленія звуковъ и ознакомится съ нѣсколькими буквами, онъ уже можетъ участвовать съ товарищами въ работѣ по обученію письму-

чтенію: онъ выдѣляетъ съ ними новые звуки, опредѣляетъ, есть ли эти звуки въ тѣхъ или другихъ словахъ, знакомится съ буквами новыхъ звуковъ, пишетъ ихъ и т. д.

Само собою разумѣется, что пока опоздавшій ученикъ окончательно не уравняется съ остальными учениками, учитель оказываетъ ему особую помощь: онъ закрѣпляетъ въ его памяти начертаніе раньше пройденныхъ буквъ, упражняетъ его въ сочетаніи извѣстныхъ ему звуковъ и въ писаніи соотвѣтственныхъ имъ буквъ и т. п. Съ каждымъ днемъ помощь эта нужна будетъ въ меньшей и меньшей мѣрѣ, такъ какъ опоздавшій ученикъ будетъ постепенно уравниваться съ другими учениками и, наконецъ, въ состояніи будетъ наравнѣ съ другими идти впередъ.

К. Ельницкій.

II. ОТДѢЛЪ ПРАКТИЧЕСКІЙ.

Примѣрные уроки.

Вступительныя занятія.

Уроки Н. Бунакова.

Ни одинъ изъ разумныхъ и опытныхъ педагоговъ не допускаетъ, чтобы школа съ перваго-же раза начинала свое дѣло обученіемъ грамотѣ, книгой, уроками, какъ это дѣлается въ большинствѣ нашихъ школъ, прибавляющихъ къ этому неудачному началу нерѣдко наказанія и грубость. Дѣйствительно, когда передъ учителемъ находится масса дѣтей крайне неразвитыхъ, бѣдныхъ понятіями и словами, притомъ еще и смущенныхъ новою обстановкою, — очевидно, что прежде всего надо позаботиться о томъ, какъ-бы учителю хоть сколько-нибудь познакомиться, сблизиться съ дѣтьми, которыхъ онъ долженъ обучать, а дѣтямъ дать возможность освоиться съ новымъ положеніемъ, оглядѣться, успокоиться. Кромѣ того, надо-же сообщить этимъ маленькимъ дикарямъ главные порядки школьнаго обученія и провести въ ихъ

сознаніе такія начальныя понятія, съ которыми придется сталкиваться на первыхъ-же порахъ, на первыхъ урокахъ рисованія, чтенія, письма и всякаго элементарнаго обученія, какъ-то: правая и лѣвая сторона, вправо—влѣво, вверхъ—внизъ, рядомъ—подлѣ—около, впередъ—назадъ, вблизи—вдали, предъ—за, надъ—подъ, скоро—медленно, тихо—громко и т. п. Какъ ни просты эти понятія, но мнѣ изъ практики извѣстно, что даже городскія дѣти, изъ зажиточныхъ семействъ, нерѣдко приходятъ въ элементарную школу, не различая правой и лѣвой стороны. Полагаю, что нѣтъ надобности распространяться, какъ необходимо выясненіе такихъ понятій для сельскихъ дѣтей: всякій, имѣвшій дѣло съ сельской школой, знаетъ это не хуже меня.—Все указанное легко достигается въ разговорѣ учителя съ дѣтьми—или о новой обстановкѣ, въ которую они попали изъ родной избы, придя въ школу, или о предметахъ, которые уже знакомы дѣтямъ изъ жизни и занимаютъ ихъ. Отсюда и наглядное обученіе первой ступени развитія въ двухъ направленіяхъ.

* * *

Съ одной стороны, дѣлается первый осмотръ класса, комнатныхъ и классныхъ принадлежностей его, какъ средство для ознакомленія дѣтей съ новой обстановкой, для обогащенія ихъ ума понятіями, а рѣчи—словами, необходимыми въ процессѣ школьныхъ занятій.

Учитель можетъ начать разговоръ по своему личному усмотрѣнію: иной спроситъ каждаго ученика объ имени, другой о томъ, что дѣлается на дворѣ, третій о томъ, кто откуда пришелъ, гдѣ живетъ, что дѣлалъ дома, — потомъ уже переходитъ къ главному предмету.

— Гдѣ-же ты теперь сидишь?

— Зачѣмъ ты сюда пришелъ?

— Что мы будемъ дѣлать въ этой комнатѣ?

— Да, мы будемъ въ этой комнатѣ учиться,—назовемъ же ее учебной комнатой.

— Посмотрите всѣ—что у васъ подъ ногами, *внизу*. Посмотрите, но не говорите. Скажетъ тотъ, кому я велю. Скажи, что ты видишь внизу, подъ ногами.

— Посмотрите всѣ, что у васъ надъ головой, *вверху*... Кто можетъ сказать—подними лѣвую руку, вотъ такъ. Не говорите, а только подымите руку, кто можетъ сказать. Скажетъ тотъ, кому я велю.

— Посмотрите—что у васъ по сторонамъ, *справа* и *слѣва*.

— Посмотри направо.—Посмотри налѣво.

— Посмотрите—что *спереди* и что *сзади*.

— Сколько-же здѣсь стѣнъ: считай и показывай.

— Покажи полъ. Покажи потолокъ... что ты сдѣлалъ, чтобы показать потолокъ?—Значитъ, гдѣ находится потолокъ?—Покажи правую сторону. Почему ты ее считаешь правою?—Покажи переднюю стѣну.—Почему считаешь ее переднею?

— Дома, въ избѣ, есть у тебя потолокъ, полъ и стѣны?—А кто знаетъ, какъ называется вотъ это мѣсто, гдѣ сходятся двѣ стѣны,—вотъ гдѣ я стою?

— Сколько угловъ ты видишь впереди?—Считай.—Посмотри; сколько угловъ сзади тебя. — Покажи правый передній уголъ. — Почему называешь его переднимъ и правымъ?—Покажи лѣвый задній уголъ. — Почему называешь его заднимъ и лѣвымъ?

— Посмотрите всѣ на лѣвую стѣну и замѣтьте, что на ней есть, чего нѣтъ на правой стѣнѣ?—Сколько оконъ на лѣвой стѣнѣ?—Считай и указывай.—Сколько всѣхъ оконъ въ учебной комнатѣ?—На какихъ стѣнахъ эти окна находятся?—Есть окна у тебя дома въ избѣ?—Сколько у тебя въ избѣ оконъ?—А у тебя?—Припомните всѣ, у кого сколько оконъ дома.

— Посмотри на переднюю стѣну,—что замѣтилъ ты на ней?—Посмотрите на правую стѣну.—Посмотрите на заднюю.—Посмотрите, что есть въ этой комнатѣ на полу?—Какъ назовешь,—что стоитъ передъ тобой?—На чемъ ты сидишь?—Что стоитъ передо мной?—А посмотри-ка—что стоитъ рядомъ съ моимъ столомъ?

— Повторите все, что мы узнали и сказали объ этой комнатѣ: въ какой комнатѣ мы сидимъ? какія части комнаты? что есть на стѣнахъ? что стоитъ на полу?

* * *

Учитель съ перваго раза устанавливаетъ необходимый для успѣшности дѣла порядокъ: чтобы каждый отвѣчалъ лишь тогда, когда его спрашиваютъ; чтобы всѣ прочіе слушали и могли повторить, какъ слова учителя, такъ и слова товарищей; чтобы желаніе отвѣчать, когда учитель обращается съ вопросомъ ко всѣмъ, заявляли поднятіемъ лѣвой руки; чтобы выговаривали слова не скороговоркой и не растягивая, громко, отчетливо и правильно, при чемъ учитель даетъ имъ живой примѣръ своимъ громкимъ, правильнымъ, отчетливымъ говоромъ, на дѣлѣ показывая различіе между *тихо* и *громко, медленно* и *скоро*. Учитель наблюдаетъ, чтобы въ работѣ принимали участіе всѣ дѣти, заставляя отвѣчать и повторять чужіе отвѣты то одного, то другого, то весь классъ— хоромъ, а преимущественно поднимая вялыхъ, разсѣянныхъ, шаловливыхъ: первыхъ своими учащенными вопросами онъ долженъ оживлять, вторыхъ— заставлять сосредоточиваться на предметѣ общей работы, третьихъ—сдерживать. На первое время требуется, чтобы дѣти отвѣчали *полными* отвѣтами, т. е. повторяющими вопросъ: мы сидимъ въ классной комнатѣ (а не кратко: въ комнатѣ), вверху, подъ головой, я вижу потолокъ, на лѣвой стѣнѣ, я вижу три окна и т. п. Впослѣдствіи, когда рѣчь дѣтей нѣсколько разовьется, и они научатся составлять правильныя фразы, нѣтъ надобности требовать постоянно полныхъ отвѣтовъ, потому-что разговоръ съ постоянно полными отвѣтами становится неестественнымъ; постоянно полные отвѣты безъ надобности замедляютъ урокъ, придаютъ ему вялый, тягучій характеръ, пріучаютъ дѣтей употреблять лишнія слова тамъ, гдѣ можно обойтись съ меньшею тратою, безъ ущерба для ясности и полноты выраженія, и принимать за полноту рѣчи не полноту содержанія, а обиліе словъ. Необходимо и совершенно достаточно, чтобы ребенокъ умѣлъ составить полный отвѣтъ въ томъ случаѣ, когда отъ него потребуютъ этого; а требовать полнаго отвѣта слѣдуетъ: когда вопросъ вызываетъ дѣтей на объединеніе нѣсколькихъ отвѣтовъ, на обобщеніе и формулировку конечныхъ выводовъ урока, а иногда—для

повѣрки, слышалъ-ли ученикъ, что дѣлается въ классѣ, и сознательно-ли даетъ отвѣтъ.

Когда названы всѣ предметы въ классной комнатѣ, учитель заставляетъ дѣтей перечислять ихъ; спрашиваетъ, всѣ ли эти предметы есть у дѣтей дома, заставляетъ назвать отдѣльно тѣ предметы, которые есть у нихъ дома, и тѣ, которыхъ дома нѣтъ. Отъ перименованія предметовъ переходятъ къ разсматриванію каждаго отдѣльно, замѣчая въ каждомъ: части, форму цвѣтъ, матерьялъ, положеніе, назначеніе. Мало-по-малу, усвоивая тотъ порядокъ разсматриванія, дѣти пріучаются говорить о каждомъ предметѣ послѣдовательно и связно: „классная учебная *доска* состоитъ изъ подставки и большой четырехугольной доски; подставка состоитъ изъ трехъ полокъ и перекладины; у доски внизу лоточекъ для мѣлу и лапки (или губки); всѣ части доски сдѣланы изъ дерева и окрашены черною краскою; она стоитъ въ учебной комнатѣ, рядомъ со стуломъ учителя, и служитъ для того, чтобы на ней писать и рисовать мѣломъ“.

* * *

По мѣрѣ изученія предметовъ, группируютъ ихъ по признакамъ.

—Ты говоришь — доска *чернаго цвѣта,* а что еще бываетъ чернаго цвѣта?—Придумай каждый.—А печь какого цвѣта?—Придумайте еще, что бываетъ *бѣлаго* цвѣта? — Ты сказалъ— доска *сдѣлана изъ дерева,*—значитъ — какая она?—скажи однимъ словомъ.—А что еще здѣсь сдѣлано изъ дерева?—Какіе деревянные предметы у тебя дома?— Ты говоришь, что учебная доска *стоитъ*,—а вотъ у тебя тоже доска,—она тоже стоитъ?—О чемъ здѣсь еще можно сказать „*лежитъ*?“—Ты говоришь, доска нужна, чтобы рисовать и писать, значитъ для ученья,—поэтому она *учебный предметъ*,—скажи, какіе ты еще знаешь учебные предметы?—А окно, печь—тоже учебные предметы? и т. п.

Въ связи съ этими предметными уроками, сближающими дѣтей съ новой обстановкой, полезно ввести,—какъ для оживленія занятій и удовлетворенія естественнаго стремленія дѣтей къ дѣйствію, такъ и въ видахъ подготовленія ихъ къ письму,—*рисованіе по клѣточкамъ*. Учитель рису-

етъ на доскѣ, разграфленной крупными квадратами, окно, стулъ, столъ,—спрашиваетъ, на что похожа нарисованная имъ фигура, чѣмъ она похожа на окно или на стулъ, обращаетъ вниманіе дѣтей на самый способъ, какъ онъ рисовалъ эту фигурку, проводя черту за чертой, наконецъ, заставляетъ ихъ самихъ нарисовать ту же фигуру на своихъ доскахъ, тоже заблаговременно разграфленныхъ квадратами. Дѣтямъ весело увидѣть на своей доскѣ чертежъ, похожій на разсмотрѣнный предметъ и сознавать это сходство, а между тѣмъ у нихъ мало-по-малу развивается твердость руки и глазомѣръ, что такъ важно при письмѣ для пріобрѣтенія четкаго и краснваго почерка.

Н. Бунаковъ.

* * *

Уроки І. Паульсона.

Разсадивъ учениковъ по мѣстамъ, меньшихъ ближе къ себѣ, учитель предлагаетъ имъ по очереди слѣдующіе вопросы:

Какъ тебя зовутъ? (Миша.) А тебя какъ зовутъ? (Шура.) Кто тебя такъ называетъ? (Маменька.) А другіе мальчики какъ тебя называютъ? (Саша.) Такъ.—А твое имя какъ? (Коля.) А твое? (Васенька.) И т. д.

Теперь, дѣвочки, ваша очередь. Какъ тебя зовутъ? (Вѣра.) Слѣдующая, тебя какъ зовутъ? (Масса.) Т. е. Маша. Скажи-ка *Маш-ша.* (Мася.) Ну, это лучше, а завтра скажешь еще лучше. Слѣдующая, какъ твое имя? [Дѣвочка отвѣчаетъ шопотомъ.] Какъ?—Громче!—Маша, что она сказала? (Она сказала: *Катя.*) А! тебя зовутъ Катей. Только надо говорить громче, другъ мой. Послушай, какъ сосѣдка твоя отвѣтитъ. Какъ твое имя? (Соня.) Видишь, вотъ какъ надо отвѣчать. Ну-ка, скажи теперь, какъ можешь, громче: *Катя.*

Если отвѣтъ окажется хоть немного громче прежняго, то слѣдуетъ довольствоваться имъ. Если же ребенокъ продолжаетъ отвѣчать шопотомъ или и вовсе замолчитъ, то учитель замѣчаетъ кротко: „Ну, ты мнѣ свое имя завтра ска-

жешь", и обращается съ вопросомъ къ другому ученику. Далѣе будутъ показаны пріемы, какъ пріучить такихъ учениковъ къ громкимъ отвѣтамъ.

Точно такъ же не слѣдуетъ, въ первое время, долго останавливаться на исправленіи дурного произношенія.

Теперь посмотримъ, запомнилъ ли я ваши имена. Ты Коля, ты Саша, ты Васенька, и т. д. А ты—Петя? (Нѣтъ, Миша.) Ахъ да, Миша. А какое имя дано тебѣ при крещеніи? (—*) А нѣтъ ли тутъ между вами мальчика, котораго зовутъ Михайломъ? (Я.) Ты? Да вѣдь ты Миша? (Миша и Михайла все равно.) Такъ, вѣрно.—Коля, а тебя какъ иначе зовутъ? (Николай.) А тебя, Митя? (Митрій). Т. е. Дмитрій. Скажи-ка: *Дмитрій*.—Такъ. Да, тебя зовутъ Дмитріемъ, тебя Николаемъ; эти имена даны вамъ при крещеніи.—Саша, какое имя дано тебѣ при крещеніи? —А тебѣ, Надя?—Почему же отецъ, мать и товарищи называютъ васъ Надя, Миша, Коля?... Ну, потому, что это короче и легче. Вонъ, мать Александра называетъ его даже *Шурой*. Сперва она назвала его *Александа*, потомъ короче *Саша*, потомъ шутя *Сашура*, а наконецъ и просто *Шура*. Такія имена родители даютъ особенно малымъ дѣтямъ, лаская и голубя ихъ.—Теперь каждый изъ васъ скажетъ мнѣ еще разъ свое настоящее, *крестное* имя. Какъ тебя зовутъ? (Михайла, Александръ, Марья и т. д.) Теперь слушайте: кого я назову по имени, тотъ встанетъ... Иванъ! [Встаетъ нѣсколько мальчиковъ.] Ого, сколько тутъ Ивановъ. Какъ же мнѣ васъ различить? — Ты, первый Иванъ, какъ зовутъ твоего отца? (Петръ.) Какъ же тебя звать по отцу или по отчеству?—Вмѣсто *отецъ*, говорятъ и *батюшка*. Какъ же тебя зовутъ по батюшкѣ?—А тебя? и т. д.

Въ селѣ, большею частію, придется ограничиться распросами объ имени и отчествѣ; городскихъ же дѣтей слѣдуетъ спросить и о *фамиліи*.

Знакомые ваши какъ называютъ твоего отца? (Иванъ Петровичъ.) А не слыхалъ ли ты, какъ совсѣмъ чужіе лю-

*) Тире въ скобкахъ значитъ, что ученикъ не отвѣчаетъ.

ди, которымъ случалось бывать у васъ, называли его? (Господинъ Бобровъ.) А твою мать какъ чужіе называютъ? (Госпожа Боброва.) Значитъ, и тебя зовутъ *Бобровымъ*. Это ваше семейное имя или *фамилія*.—А твоя фамилія какъ, Митя? и т. д.

Всѣ эти распросы, конечно, дѣлаются учителемъ только съ цѣлью заставить дѣтей разговориться, а отнюдь не для того, чтобы впервые узнать ихъ имена и фамиліи. Для этой послѣдней цѣли служитъ „Книга для пріема дѣтей“, въ которую учитель, со словъ самихъ родителей вноситъ не только имена приведенныхъ дѣтей, но и возрастъ ихъ, вѣроисповѣданіе, званіе отца или матери и т. д. И пока учитель не познакомился ближе съ дѣтьми, пріемная книга эта (или именной списокъ) должна находиться при немъ, т. е. въ классѣ—по двумъ причинамъ: во-1) иной ребенокъ не знаетъ еще своего отчества или фамиліи, и въ такомъ случаѣ учитель, справившись въ книгѣ или спискѣ, говоритъ ученику его прозвище; а во-2) въ городскихъ училищахъ, посѣщаемыхъ дѣтьми низшаго сословія, нерѣдко бываютъ дѣти незаконнорожденныя, не знающія своего отца. Такихъ дѣтей учитель вовсе не спрашиваетъ объ отчествѣ и фамиліи, а прямо говоритъ: „Этого мальчика я знаю, его зовутъ вотъ такъ-то“. Иначе можетъ случиться, что ребенокъ замнется, а товарищи, пожалуй, за него скажутъ (какъ это мнѣ однажды привелось услышать): „У него нѣтъ отца, онъ бл..... сынъ“. Конечно, ни мальчикъ, къ которому это относилось, ни дѣти, назвавшіе его такъ, не понимали настоящаго смысла сказаннаго; но, слышавъ неоднократно, какъ этою бранью мальчика обзывалъ дворникъ или водовозъ, они смутно сознавали, что это что-то нехорошее. Въ подобнымъ случаѣ учитель долженъ быть весьма остороженъ; иначе онъ съ перваго же разу лишитъ себя возможности вліять воспитательно на ребенка, болѣе другихъ нуждающагося въ этомъ вліяніи.

Вышеприведенный нами первый разговоръ съ дѣтьми потребуетъ отъ $^1/_2$ до 1 часа времени, смотря по тому, какъ велико число вновь прибывшихъ учениковъ. Но учитель, во всякомъ случаѣ, долженъ дать дѣтямъ нѣкоторый

отдыхъ тотчасъ по истеченіи перваго получаса, и притомъ, не выжидая просьбъ съ ихъ стороны, заявляетъ, что „всѣ, кому нужно, могутъ выйти; только не разомъ, а по очереди. Дежурные укажутъ, куда идти. Это заявленіе крайне необходимо; ибо если дѣти вообще гораздо чаще, чѣмъ взрослые, имѣютъ надобность сходить „до вѣтру“, то тѣмъ болѣе новички-школьники, находящіеся болѣе или менѣе въ напряженномъ и тревожномъ состояніи духа (которое, какъ извѣстно, значительно усиливаетъ выдѣленіе почекъ) и изъ робости не рѣшающіеся заявить о своей естественной нуждѣ. Поэтому и не удивительно, что, при невниманіи со стороны учителя къ этому состоянію учениковъ, съ нимъ дебютантомъ случается неожиданная катастрофа, которая легко можетъ отбить у него всякую охоту къ хожденію въ школу.

* * *

Кто мнѣ скажетъ, гдѣ вы теперь находитесь?—Что вы тутъ будете дѣлать?—Какъ называютъ того, кто учитъ дѣтей?—А какъ называютъ дѣтей, которыя учатся?—Чему вы будете тутъ учиться? (Грамотѣ—читать, писать.) На чемъ же вы будете писать?—Чѣмъ вы будете писать?—А у кого изъ васъ есть доска и грифель?

Съ этими вопросами учитель умышленно обращается ко всѣмъ вновь поступившимъ ученикамъ, не называя никого по имени, чтобы побудить ихъ отвѣчать вмѣстѣ и на перерывъ, и чтобы изъ этого видѣть, насколько, послѣ перваго урока, уменьшилась ихъ застѣнчивость и робость.

За послѣднимъ вопросомъ немедленно слѣдуетъ осмотръ пособій, принесенныхъ дѣтьми изъ дому: доски, тетради, грифеля, карандаша, линейки и т. д. При этомъ учитель перечисляетъ всѣ вещи, которыя каждый ученикъ долженъ всегда имѣть при себѣ, и объясняетъ, въ какомъ видѣ и гдѣ должно держать каждую вещь (грифель, карандашъ и перья должны находиться въ пеналѣ или бумажной сумочкѣ, доска должна быть чиста и къ ней прикрѣплена губка или тряпочка, грифель долженъ быть вывостренъ и воткнутъ

въ перышко или камышевую трубочку; завтракъ долженъ быть хорошенько завернутъ въ бумагу, дабы не пачкалъ другихъ вещей, которыя лежатъ въ сумкѣ или мѣшкѣ, и т. д.). Затѣмъ, чтобы убѣдиться въ томъ, что дѣти запомнили сказанное, учитель переспрашиваетъ ихъ: „Гдѣ должны находиться грифель и карандашъ?—Что я сказалъ о доскѣ? о грифелѣ? о завтракѣ?“ и т. д.

Нельзя однако ожидать, а тѣмъ болѣе требовать, чтобы дѣти послѣ этого тотчасъ же были во всемъ исправны. Для этого нуженъ навыкъ. Поэтому мы совѣтуемъ принять слѣдующія мѣры: 1) каждое утро передъ ученіемъ повѣрять, все ли у новичковъ въ исправности, и 2) въ теченіе перваго мѣсяца раздавать всѣмъ имъ чистыя доски и готовые грифеля для класснаго употребленія (для этой цѣли учитель долженъ заблаговременно запастись надлежащимъ количествомъ досокъ и грифелей съ ручками, а также линеекъ). Когда же ученики попросятъ позволенія употреблять свои собственныя доски и грифеля, учитель объявляетъ, что это будетъ имъ позволено не раньше, какъ недѣли черезъ двѣ, и то только тѣмъ, у которыхъ въ теченіе этого времени не было замѣчено упущеній. Такимъ образомъ учитель очень скоро пріучитъ дѣтей быть исправными и вмѣстѣ съ тѣмъ устранитъ всѣ случаи, которые, не смотря на ничтожность свою, нерѣдко нарушаютъ правильный ходъ преподаванія. Какъ ежедневный осмотръ вещей у новичковъ, такъ и раздача имъ досокъ производится дежурными учениками старшаго отдѣленія.

Теперь уберите всѣ ваши вещи; дежурный раздастъ вамъ доски и грифеля.—Теперь возьмите грифель въ руку, мы будемъ сейчасъ рисовать.—Одинъ мальчикъ держитъ грифель не въ той рукѣ. Покажи мнѣ руку, въ которой ты держишь ложку, когда ѣшь.—А которой рукой ты крестишься?—Ну, въ той же самой рукѣ слѣдуетъ держать и грифель.—Положите грифель на столъ!—Какъ называется рука, которою крестятся?—А какъ называется другая рука?—Подымите всѣ лѣвую руку!—Опустите ее.—Теперь подымите правую руку!—Опустите.—Въ какой рукѣ держатъ обыкновенно ложку?—А въ какой рукѣ слѣдуетъ дер-

жать грифель? Ну, теперь возьмите опять грифель въ руку и нарисуйте что-нибудь на доскѣ: кто что хочетъ и какъ сумѣетъ.

Очень можетъ быть, что нѣкоторыя дѣти откажутся рисовать, отзываясь неумѣньемъ; но большинство тотчасъ же примется чертить что-нибудь. Учитель въ это время обходитъ учениковъ и смотритъ, кто что рисуетъ и какъ держитъ грифель,—ободряетъ застѣнчивыхъ и хвалитъ тѣхъ, которымъ удалось что-нибудь начертить.

Теперь сотрите съ своей доски то, что нарисовали; только, чуръ, не рукавомъ, а тряпочкой (губкой), которая привѣшена къ доскѣ. И не плюйте на доску; это неопрятно и портитъ доску, да и вовсе не нужно: тряпочка (губка) нарочно намочена для того, чтобы можно было хорошо стирать.—Теперь уберите доски въ столъ.—У, какой шумъ!—Выньте опять доски изъ-подъ стола.—Теперь попробуйте снова убрать доски *какъ можно тише*.—Ну, это было лучше. Попробуйте-ка еще разъ: выньте доски—тише, тише... такъ! Теперь точно такъ же тихо и уберите ихъ.—Вотъ это было хорошо!

Съ перваго же дня слѣдуетъ пріучать дѣтей къ тому, чтобы они какъ можно меньше нарушали тишину въ классѣ во время ученія; выниманіе и убираніе досокъ служитъ для этого отличнымъ упражненіемъ и доставляетъ дѣтямъ большое удовольствіе, особенно если оно совершается по командѣ и по счету, какъ будетъ показано ниже.

Въ заключеніе этого урока учитель объясняетъ дѣтямъ, что послѣ урока, въ промежуткахъ, они могутъ вставать и сходить съ мѣста, напиться воды и выходить безъ спросу, соблюдая только очередь; во время же урока они, по возможности, не должны проситься на дворъ. Если же кто чувствуетъ себя больнымъ и непремѣнно долженъ выйти во время урока, то молча подымаетъ руку — вотъ такъ! (учитель показываетъ) и по знаку учителя выходитъ тихо изъ класса, не прерывая ученія. Затѣмъ учитель объявляетъ, что послѣ второго урока наступаетъ большой промежутокъ, назначенный для завтрака и отдыха. Завтракать они должны, сидя на своемъ мѣстѣ и въ одно время, а

послѣ завтрака очистить столъ отъ остатковъ пищи и отъ крошекъ, т. е. не сметать ихъ на полъ, а подобрать и вмѣстѣ съ бумажкой, въ которую былъ завернутъ завтракъ, бросить въ *сорный ящикъ*, находящійся въ классѣ. Во время отдыха позволено разговаривать и ходить по классу, но отнюдь не рѣзвиться и не кричать. Всякая бѣготня и возня въ классной комнатѣ должны быть строго запрещены въ виду того, что между столами дѣти легко могутъ получить сильные ушибы.

Здѣсь кстати будетъ слѣлать еще одно замѣчаніе. Въ нашихъ школахъ исконно принято за правило, чтобы ученикъ при своихъ отвѣтахъ учителю вставалъ съ мѣста. И этотъ обычай до того укоренился, что въ былое время никакому ученику и въ голову не приходило отвѣчать сидя. Но когда въ нѣкоторыхъ школахъ была введена классная мебель новой системы, т. е. такая, въ которой разстояніе между столомъ и сидѣньемъ равно 0 или минусъ 1 — 2 дюймъ, то тутъ непосредственное вставаніе (т. е. не выходя изъ-за стола) сдѣлалось невозможнымъ. Съ тѣхъ поръ между педагогами возникъ спорный вопросъ: „Нужно ли требовать, чтобы ученикъ при отвѣтахъ вставалъ?“ Одни говорили, что не нужно, другіе—что нужно; а изъ послѣднихъ одни утверждали, что вставаніе необходимо ради моціона учениковъ, другіе—для пріученія ихъ къ вѣжливости. Съ тѣхъ же поръ нерѣдко встрѣчаются ученики, которые, при вызовѣ, и со скамей старой системы дерзаютъ не вставать, особенно если знаютъ, что этимъ могутъ досадить педанту учителю. Не считая вовсе умѣстнымъ разбирать здѣсь этотъ праздный вопросъ, замѣтимъ только, что при *вопросительной* формѣ обученія, требующей отъ ученика, большею частію, короткихъ отвѣтовъ, безпрестанное вставаніе то одного, то другого ученика значительно затрудняетъ дисциплину, такъ какъ оно шаловливымъ даетъ поводъ лишній разъ привскакнуть и слѣд. нарушить тишину и порядокъ въ классѣ. Поэтому мы, лично, держимся того правила, чтобы ученики, вызываемые отдѣльно, вообще на всѣ вопросы учителя отвѣчали *сидя;* читать же они могутъ то стоя, то сидя, смотря по обстоятельствамъ,

и только пересказъ читаннаго или разсказаннаго и передача наизусть басни или стихотворенія обращаемыя, такъ сказать, торжественно ко всему классу, должны совершаться всегда *стоя*. Въ послѣднемъ случаѣ мы нерѣдко даже заставляемъ ученика выйти изъ-за стола и встать на учительское мѣсто.

* * *

Большая часть дѣтей, поступая въ школу, умѣютъ уже считать, т. е. знаютъ названіе первыхъ чиселъ, кто до десяти, кто и дальше. Этимъ знаніемъ учитель долженъ пользоваться.

Кто изъ васъ умѣетъ уже считать? (Я, я, я.) Такой-то, считай до четырехъ.—Считай до шести,—до восьми,—до десяти.—Считай назадъ отъ четырехъ. (4, 3, 2, 1.) Другой, повтори это еще разъ.—Считай назадъ отъ шести,—отъ восьми,—отъ десяти.—Кто можетъ считать дальше десяти?—Ну-ка, сосчитай до 15.—Кто можетъ считать до 20?—Ты можешь считать еще дальше? Послушаемъ.—Довольно. Теперь начнемъ считать иначе. Такой-то, покажи мнѣ правую руку. Что это у тебя на рукѣ? (Пальцы.) Сколько пальцевъ у тебя на правой рукѣ?—А у тебя?—А у меня? Тоже пять? Значитъ, у всѣхъ у насъ на правой рукѣ по скольку пальцевъ?—Который первый палецъ,—второй,—третій,—четвертый,—пятый?—Повтори это и показывай на пальцы твоей правой руки. (Это первый палецъ, это второй, и т. д.). А на лѣвой рукѣ сколько пальцевъ?—Гдѣ на лѣвой рукѣ первый палецъ,—пятый,—третій,—четвертый,—второй?—А на обѣихъ рукахъ сколько пальцевъ?—Сосчитай!

Сколько оконъ въ этой комнатѣ?—Сколько стеколъ въ этомъ окнѣ?—Сколько тутъ столовъ?—Сколько скамеекъ? Гдѣ первая скамейка? Гдѣ вторая,—третья? и т. д.—Сколько учениковъ на первой скамейкѣ?—Сколько на второй?—Ты будь первый ученикъ на первой скамейкѣ, а ты первый на второй скамейкѣ, и т. д. Теперь я васъ

буду вызывать по порядку: кого я вызову, тотъ встанетъ. Второй на первой скамьѣ! — Третій на второй скамьѣ! и т. д.

Если въ классѣ столы одиночные или парные, то вопросы, конечно, сообразно тому видоизмѣняются.

* * *

Выньте опять доски, но безъ шуму. — Грифель положите подлѣ доски у правой руки, а тряпочку подлѣ доски у лѣвой руки. У всѣхъ ли грифель лежитъ подлѣ доски? — Я вижу, что у одного мальчика грифель лежитъ на доскѣ. Куда я велѣлъ его положить? — А у одной дѣвочки тряпочка виситъ позади стола. Гдѣ она должна быть? — Теперь посмотрите сюда! Что это такое [показывая на классную доску]? — Доска эта больше или меньше вашихъ досокъ? — Она и называется *большою* доскою. Какой видъ имѣетъ эта доска? [Если дѣти не отвѣтятъ на этотъ вопросъ, то учитель можетъ спросить: круглая ли эта доска?] А почему вы называете ее четыреугольною? — Что это у доски? (Углы.) Сколько угловъ вы видите у большой доски? — А сколько угловъ у вашей маленькой доски? — А имѣетъ ли эта комната углы? — Сколько? *) — Это что у большой доски? (Края.) Да, края или *стороны*. А это что такое у доски [показываетъ на переднюю плоскость]? Это тоже сторона; и это тоже сторона; [кладетъ руку на заднюю плоскость доски]. Сколько же сторонъ у доски? Да, шесть: 4 узкія стороны или края и 2 широкія. Повторите это. Такой-то, повтори это еще разъ. — Укажите теперь пальцемъ на тотъ край доски, который находится по вашу правую руку. — Этотъ край называется *правымъ* краемъ или *правою* стороною. — А какъ будетъ называться эта сторона? (Лѣвою.) Почему? — А это какой край (Верхній.) А этотъ? (Нижній.)

*) Дѣти во всѣхъ трехъ случаяхъ отвѣтятъ: *четыре*, потому что не различаютъ плоскихъ угловъ отъ двугранныхъ и многогранныхъ. И въ этомъ нѣтъ никакой бѣды; напротивъ, еслибъ учителю вздумалось тутъ же объяснять имъ, что доска имѣетъ восемь угловъ, то онъ этимъ только спуталъ бы ихъ. Научная точность тутъ не у мѣста.

Это какая сторона? (Передняя.) А эта? (Задняя.) Теперь посмотрите на верхній и нижній край доски и скажите, который изъ этихъ краевъ длиннѣе. (Они одинаковы,—равны.) Смѣримъ. [Беретъ тесьму или веревку и прикладываетъ ее вверху и внизу къ доскѣ.] Такъ; оба края одинаковой длины. Теперь сравните правый и лѣвый край; который длиннѣе? (Они также одинаковой длины.) Такъ; а можетъ быть правый край длиннѣе или короче верхняго? (—) Смѣримъ. — Теперь сравните лѣвый и нижній край!—Что мы теперь знаемъ о четырехъ краяхъ большой доски? (Всѣ четыре края одинаковой длины *).

Теперь поставьте ваши доски ребромъ на столъ. Какой видъ имѣютъ всѣ доски? — Теперь покажите, каждый на своей доскѣ: правую сторону, лѣвую, нижнюю, верхнюю, переднюю, заднюю,—верхніе углы: правый, лѣвый,—нижніе углы: правый, лѣвый. — [Повторить нѣсколько разъ.] Теперь сравните верхній и нижній край вашихъ досокъ; который короче? (Они одинаковы.) А лѣвый и правый? (Также одинаковы.) Значитъ и у вашихъ досокъ всѣ четыре края одинаковой длины? (Нѣтъ, нѣтъ!) Какіе же края короче? [Дѣти отвѣчаютъ различно.] Такой-то, у твоей доски которые края короче? (Правый и лѣвый.) А у тебя? (Верхній и нижній.] Короче? (Нѣтъ, длиннѣе.) Такъ; но я спросилъ; которыя края короче? Какъ ты теперь отвѣтишь? (Лѣвый и правый.) Значитъ, у твоей доски также лѣвый и правый край короче верхняго и нижняго. А у тебя которые края короче? (Верхній и нижній.) Отчего же это? (—) Не можешь ли ты и свою доску поставить такъ, чтобы болѣе короткіе края пришлись влѣво и вправо?—Ну, теперь поставьте всѣ ваши доски такъ и скажите, которые края короче.—Теперь положите доски на столъ и замѣтьте себѣ, что доска должна лежать всегда такъ на столѣ, чтобы болѣе короткіе края ея приходились вправо и влѣво; такъ удобнѣе будетъ писать.—Повторите, что я сказалъ. Такой-то! повтори это еще разъ. — Теперь скажите мнѣ, у кого изъ васъ самая большая доска? (—) А у кого самая маленькая? (—) Не знаете? Ну,

*) Предполагается, что классная доска *квадратная*.

сравните ваши доски, смѣрьте ихъ. (У насъ нѣтъ веревки.) Да развѣ это нужно? Положи-ка ты свою доску на доску сосѣда. [Общее взаимное измѣреніе досокъ.] Ну, что? (Всѣ доски одинаковы.) Да, всѣ розданныя вамъ доски *одинаковой* или *равной* величины.

Теперь посмотрите, что я сдѣлаю на большой доскѣ [дѣластъ мѣломъ точку по самой срединѣ доски]. Что я сдѣлалъ? (Пятнышко, крапинку.) Да, крапинку; но мы будемъ называть ее *точкою*. Такой-то, это что? (Точка.) Такой-то, что я сдѣлалъ? (Точку.) Чѣмъ я сдѣлалъ точку?—Гдѣ я сдѣлалъ точку? Кто изъ васъ можетъ сдѣлать мѣломъ такую же точку?

Вызывая учениковъ по очереди къ большой доскѣ и заставляя ихъ сдѣлать точку, учитель въ то же время пріучаетъ ихъ въ порядкѣ и какъ можно тише выходить изъ скамьи и такъ же тихо опять возвращаться на мѣсто. Затѣмъ, стеревъ все съ доски, учитель ставитъ на доскѣ точку близъ верхняго лѣваго угла, а подъ нимъ другую.

Что я сдѣлалъ?—Сколько точекъ я сдѣлалъ?—Гдѣ я поставилъ первую точку?—А вторую? (Подъ первой.) [Соединивъ обѣ точки чертою:] Теперь что я сдѣлалъ? (Черточку.) Гдѣ я сдѣлалъ черточку? (Между точками.) Да, я соединилъ обѣ точки черточкою. Повторите это. — А что я сдѣлалъ теперь? (Еще черточку.) Гдѣ я сдѣлалъ вторую черточку? (Подлѣ первой.) Теперь я сдѣлаю еще нѣсколько черточекъ. Сколько черточекъ я поставилъ въ одинъ рядъ? (Пять.) А теперь что я сдѣлалъ? (Кружечки.) Сколько кружечковъ?—Атеперь что я сдѣлалъ? (Крестики.) Сколько?—Теперь возьмите грифель и напишите каждый на своей доскѣ: сперва 5 черточекъ, потомъ 5 кружечковъ и затѣмъ еще 5 крестиковъ.

Если позволитъ время, то учитель, въ заключеніе, можетъ разсказать дѣтямъ коротенькую сказку или повѣстушку, но непремѣнно забавную, веселую, такъ какъ единственная цѣль разсказа—доставить дѣтямъ удовольствіе и отпустить ихъ подъ пріятнымъ впечатлѣніемъ.

Передъ самымъ отпускомъ учитель напоминаетъ ученикамъ о ихъ маленькихъ обязанностяхъ, примѣрно такъ:

Ну, теперь довольно заниматься. Замѣтьте свои мѣста, чтобы завтра, когда вы опять придете въ школу, каждый сѣлъ на то же мѣсто. Ты на какой скамьѣ сидишь?—Который ты на этой скамьѣ? — Кто подлѣ тебя сидитъ: съ правой стороны, съ лѣвой?—Кому я велѣлъ привязать тряпочку къ доскѣ?—Что я сказалъ о грифелѣ? и т. д. Смотрите же, не забудьте все это сдѣлать. Дежурный завтра утромъ посмотритъ, не забыли ли вы чего. — Еще одно: ученіе въ школѣ начинается ровно въ 9 часовъ; значитъ, вамъ нужно быть въ школѣ немного раньше. Такъ и скажите родителямъ. Ну, теперь, съ Богомъ, отправляйтесь домой.

Чтобы дѣти въ гардеробной не толпились, они отпускаются въ первые дни по одиночкѣ, а въ послѣдствіи по скамьямъ. Дежурные старшаго отдѣленія помогаютъ маленькимъ одѣться. Тѣ, за которыми присылается провожатый, остаются на мѣстахъ и ждутъ, пока за ними придутъ. Дѣти, живущія въ однихъ краяхъ, идутъ вмѣстѣ.

І. Паульсонъ.

Уроки К. Ушинскаго.

Первыя упражненія въ письмѣ дѣлаются дѣтьми мѣломъ на классной доскѣ и грифелемъ на аспидныхъ доскахъ. Грифельныя доски должны быть разлиневаны съ одной стороны на маленькіе квадратики для рисованія тѣхъ фигуръ, какія наставникъ найдетъ на первыхъ четырехъ страницахъ „Роднаго Слова“; на другой сторонѣ должны быть параллельныя двойныя линейки, нѣсколько пошире тѣхъ, какія находятся въ азбукѣ „Роднаго Слова“. Самихъ азбукъ не слѣдуетъ давать дѣтямъ въ руки на первыхъ урокахъ.

Учитель собираетъ дѣтей въ кружокъ у классной доски и пріучаетъ ихъ брать мѣлъ въ правую руку; при чемъ, разумѣется, окажется, что не всѣ дѣти знаютъ, какая правая и какая лѣвая рука. Чтобы познакомить съ тономъ

перваго урока, я передамъ его почти въ той формѣ, какая находится у Шерра и, конечно, не для буквальнаго подражанія.

Учитель. Посмотрите, дѣти, что у меня въ рукѣ? Въ какой рукѣ у меня мѣлъ? Глядите, какъ я держу его. Алеша, возьми мѣлъ такъ же, какъ и я. Теперь ты, Вася, и т. д. Замѣчайте, что я сдѣлаю мѣломъ на доскѣ. Это—*точка, точка.* Что это такое, Ваня? *Ваня.* Точка. *Учитель.* Что это такое, классъ? *Весь классъ.* Точка. *Учитель.* А ну, Сережа, возьми мѣлъ и поставь такую же точку на доскѣ. Теперь ты, Анюта, и т. д. Вотъ сколько мы наставили точекъ; однако я всѣ сотру. Смотрите теперь: сколько я поставилъ точекъ, Вася? *Вася.* Двѣ точки. *Учитель.* Хорошо (обращаясь ко всѣмъ): классъ, сколько точекъ *)? *Всѣ ученики,* Двѣ точки. *Учитель.* Вѣрно! и одна точка стоитъ *вверху,* а другая—*внизу.* Покажи, Ваня, которая вверху, а которая внизу? А ты, а ты... Теперь я ставлю еще точку: сколько точекъ? *Одинъ изъ учениковъ.* Три точки. *Учитель.* Классъ, сколько точекъ? *Классъ.* Три точки. *Учитель.* Вѣрно: одна, двѣ, три. Одна стоитъ вверху, другая—внизу, а третья—гдѣ? *Одинъ изъ учениковъ.* По серединѣ. *Учитель.* Хорошо! Подойди, Анюта, покажи палочкою точку вверху, внизу и посерединѣ. Митя... и т. д. Вотъ я сотру три точки: поставь теперь ты, Ваня, двѣ точки. Недурно, только вотъ нижнюю точку надо поставить какъ разъ подъ верхнею. (Учитель пріучаетъ дѣтей ставить три точки, одну подъ другою на прямой линіи и въ одинаковомъ разстояніи. (См. азбуку „Роднаго Слова“, стр. 5). Потомъ то же дѣлаютъ ученики на своихъ грифельныхъ доскахъ и хорошо, если ставятъ по командѣ учителя: разъ, два, три!

* * *

Когда дѣти сносно ставятъ три точки на своихъ доскахъ,

*) Это общій пріемъ первоначальнаго обученія: удачный отвѣтъ одного ученика долженъ быть повторенъ цѣлымъ классомъ.

по командѣ учителя и безъ команды, тогда учитель идетъ съ классомъ далѣе [1]).

Учитель. Поднимите правую руку. Хорошо! Гдѣ правая рука, тамъ и правая сторона. Вотъ я ставлю точку на правой сторонѣ доски; отъ нея налѣво ставлю другую точку, посерединѣ—третью. (Учитель ставитъ три точки въ горизонтальномъ направленіи). Ваня, укажи точку направо, точку налѣво и т. д.

Слѣдуютъ опять упражненія учениковъ, сперва на классной, а потомъ на грифельныхъ доскахъ.

Учитель. Вотъ теперь я поставлю всѣ точки, какія мы научились ставить: одну—*вверху*, другую—*внизу*, третью—*посерединѣ*, четвертую—*направо*, пятую—*налѣво*. (См. азб. „Роднаго Слова“, стр. 5). Покажи, Митя, точку направо, посерединѣ, и т. д.; сосчитай, сколько поставлено точекъ [2]).

За упражненіями на классной доскѣ слѣдуютъ упражненія на грифельной. Потомъ наставникъ переходитъ къ остальнымъ четыремъ точкамъ (см. азб. „Роднаго Слова“, стран. 5), которыя для краткости слѣдуетъ называть такъ: направо-вверху, направо-внизу и т. д. Упражненіе это повторяется прежнимъ порядкомъ и до тѣхъ поръ, пока дѣти привыкнутъ ставить, считать и называть всѣ девять точекъ, означенныя въ азбукѣ. Упражненія на грифельной доскѣ дѣлаются всѣмъ классомъ разомъ, по отчетливой командѣ учителя: точку вверху! точку внизу! и т. д. [3]).

При этомъ первомъ упражненіи наставникъ достигаетъ различныхъ цѣлей.

1. Пріучаетъ дѣтей правильно сидѣть при письмѣ, не прижиматься грудью къ скамьѣ,—что очень вредно для развивающейся дѣтской груди;—не наклоняться слишкомъ близко къ доскѣ,—отъ чего очень часто развивается у дѣ-

[1]) Прошу не забывать, что для удобства и краткости изложенія я соединяю вездѣ въ одинъ урокъ то, что должно быть изложено въ нѣсколькихъ.

[2]) Предполагается, что дѣти уже умѣютъ считать до десяти, если же нѣтъ, то это исправляется тѣмъ, что ученье счету идетъ одновременно съ элементарнымъ письмомъ.

[3]) Само собою разумѣется, что при домашнемъ обученіи пріемы должны быть нѣсколько измѣнены; но порядокъ ученья остается тотъ же.

тей близорукость,—класть правильно передъ собою доску, держать какъ слѣдуетъ руки и грифель. Всѣ эти привычки очень важны для здоровья ребенка и для хода самаго ученья. Онѣ гораздо легче усвоятся дѣтьми теперь, при первыхъ легчайшихъ упражненіяхъ, чѣмъ впослѣдствіи, когда эти упражненія уже сами по себѣ станутъ довольно трудными и займутъ все вниманіе ребенка. Кромѣ того, впослѣдствіи, когда ребенокъ начнетъ уже писать, отрывать его отъ дѣла безпрестанными поправками: сядь прямѣе, не такъ держишь грифель и т. п. сильно мѣшаетъ ученью и замедляетъ его ходъ. Выучивъ, напр., ребенка держаться прямо, мы сохранимъ очень много времени впослѣдствіи, избавившись отъ необходимости безпрестанныхъ замѣчаній.

2. На этихъ легчайшихъ упражненіяхъ дѣти пріучаются писать въ тактъ, по командѣ,—что необходимо для письма по американской методѣ, признанной вездѣ за лучшую. Тактъ для пишущей руки значитъ то же самое, что и для танцующей ноги. Строгій размѣръ въ движеніи—вотъ вся тайна краснваго и быстраго письма. Посмотрите на руку хорошаго писца, какъ она движется по бумагѣ, и вамъ прійдетъ въ голову искусная нога, танцующая по паркету: въ обоихъ движеніяхъ основаніе одно и то же—тактъ. Вотъ почему американская метода письма, въ тактъ, угадавшая законы хорошаго письма, такъ быстро распространилась въ школахъ. И замѣчательно, что въ школѣ, гдѣ сколько-нибудь порядочный учитель учитъ писать по американской методѣ, величайшая рѣдкость встрѣтить ученика, пишущаго плохо.

3. Пріучаясь ставить точки въ различныхъ направленіяхъ, дѣти пріобрѣтаютъ первый навыкъ въ письмѣ, который помогаетъ имъ потомъ проводить линіи по этимъ направленіямъ *).

*) Многимъ могутъ показаться мелочными и педантическими эти первыя упражненія въ постановкѣ точекъ. Я самъ смотрѣлъ на нихъ отчасти такъ же, пока мнѣ не пришлось присутствовать на этомъ урокѣ въ Бернской учительской семинаріи, гдѣ преподавалъ лучшій швейцарскій дидактъ, г. *Рюэ*. Тутъ я на дѣлѣ убѣдился, какое сильное вліяніе оказываютъ эти первые уроки на строй класса и ходъ всего первоначальнаго обученья.

За упражненіями въ постановкѣ точекъ слѣдуютъ подобныя-же упражненія въ проведеніи линій по этимъ точкамъ и, слѣдовательно, во всѣхъ направленіяхъ. Линіи должно проводить съ одного почерка и такъ, чтобы онѣ по возможности пересѣкались въ одной точкѣ. Это упражняетъ и руку и глазъ ученика. Пріемы тѣ-же, какъ и прежде.

Когда дѣти выучатся *сносно* проводить линіи, хорошо сидятъ, хорошо держатъ доску и грифель, слушаютъ команду учителя, тогда уже можно приступить къ письму, но еще не самыхъ буквъ, а только элементовъ нашей азбуки. Эти элементы азбуки выставлены у меня на 5-й страницѣ азбуки „*Родного Слова*“.

Всѣ эти упражненія—прямая черточка, черточка съ крючкомъ внизу, черточка съ двумя крючками и полукъ, пишутся съ одного почерка, не отрывая руки отъ доски. При этихъ упражненіяхъ не нужно слишкомъ спѣшить: чѣмъ основательнѣе пройдете вы ихъ, тѣмъ вѣрнѣе и быстрѣе пойдете потомъ. Основательное, ничѣмъ не пренебрегающее первоначальное обученье постепенно ускоряетъ свой ходъ; ученье, много пропускающее въ началѣ, теряетъ гораздо больше времени на пополненіе этихъ пропусковъ. Пусть разочтетъ каждый учитель-практикъ, сколько онъ въ продолженіе нѣсколькихъ лѣтъ потеряетъ времени на постоянную поправку дѣтей въ умѣньи ихъ держать себя за письмомъ; а поправки эти именно потому, что онѣ происходятъ мимоходомъ, не производятъ должнаго впечатлѣнія, и должны быть повторяемы безпрестанно. Еще замѣчу, что всякое новое упражненіе учитель долженъ начинать самъ съ учениками на классной доскѣ, потомъ упражнять ихъ въ тактъ на грифельныхъ доскахъ и, наконецъ, когда дѣти пріобрѣтутъ навыкъ, оставлять ихъ самихъ упражняться. При началѣ этихъ самостоятельныхъ упражненій, дѣлаемыхъ по образцу, выставленному учителемъ на классной доскѣ, я совѣтую поручать ученику старшаго класса, или лучше ученику того-же класса—писать на классной доскѣ и давать тактъ цѣлому классу.

К. Ушинскій.

Звуковыя упражненія, подготовляющія къ чтенію.

Примѣрные уроки В. Водовозова.

Объяснимъ, какъ вести звуковой разборъ, съ котораго мы начинаемъ обученіе грамотѣ. Въ нашей азбукѣ *) представленъ примѣрный списокъ словъ для этого рода упражненій; но преподаватель, конечно, можетъ подбирать и другія слова изъ названій предметовъ и ихъ свойствъ, хорошо знакомыхъ учащимся, что составляетъ непремѣнное условіе. Сначала онъ выдѣляетъ въ словахъ одни гласные звуки: этотъ разборъ можетъ идти довольно живо, такъ какъ гласные звуки легко отличить отъ другихъ звуковъ. Сначала берутся слова, гдѣ гласный звукъ въ началѣ и на концѣ, а потомъ гдѣ онъ и въ серединѣ. Преподаватель при этомъ объясняетъ, что такое звукъ. Когда ты что нибудь не дослышалъ, какъ ты откликнешься? ты скажешь: а? что? Вотъ, я стукну карандашомъ, это можно слышать, это будетъ *звукъ*. Засвистѣлъ вѣтеръ, зашумѣли деревья, простучала телѣга,—это все слышные *звуки*. Скажи еще въ примѣръ какой нибудь звукъ; что можетъ звучать, что бываетъ слышно? Все, что можно слышать, называется *звукомъ*. Зазвенѣлъ колокольчикъ — звукъ, хлопнули дверью — опять звукъ, топнулъ ногою — опять звукъ. А вотъ я не дослышалъ и спросилъ: *а?* будетъ это тоже звукъ или нѣтъ? Слышите вы, когда я говорю *а?* Это также звукъ, мы его говоримъ, произносимъ, это звукъ нашего голоса. Такое объясненіе надо дать ученикамъ, чтобы потомъ употреблять слово: *звукъ*. Если въ самомъ началѣ оно покажется труднымъ, то можно дать его послѣ разбора гласныхъ; вначалѣ же просто спрашивать: что мы слышимъ? Преподаватель ведетъ упражненія со звуками, всегда приводя при этомъ небольшія рѣчи, гдѣ бы кстати было употреблено сказанное слово, и стараясь увѣриться, вполнѣ ли понимаютъ его дѣти? *Ъ* и *ь* вначалѣ не различаются по звуку, *е* и *ѣ* тоже совсѣмъ не различаются (и при *ѣ*, и при *е* преподаватель

*) „Русская азбука для дѣтей“—Водовозова.

одинаково спрашиваетъ: гдѣ слышно *е?*); но преподаватель различаетъ по звуку *э* (въ словахъ: *это, эва*) и *е* мягкое (произнося его какъ *йе,* съ приголоскомъ *и*) и такъ же *ё* (*йо*). *Ель*—гдѣ слышно *е?* А въ словѣ *ёлка*, вмѣсто, *е* что слышно? „Берегъ рѣки"—гдѣ слышно *е?* сколько разъ? *Е* слышно здѣсь въ *бе* и въ *ре* (преподаватель беретъ предыдущую согласную, чтобы указать мѣсто звука); а если скажу: „зачѣмъ ты не берёгъ своего платья," — то въ словѣ *берёгъ* при *ре* что слышно, вмѣсто *е?* Звукъ *й* отличается по сравненію съ *и*. „Вотъ тебѣ клей, клеи ящикъ". Въ словѣ *клеи* что на концѣ слышно? А въ словѣ *клей?* Преподаватель заставляетъ нѣсколько разъ повторять рядомъ слова *клеи* и *клей* и объясняетъ, что въ словѣ *клей* звукъ *и* какъ будто не совсѣмъ слышенъ: это не цѣлый звукъ, а полузвукъ или полуголосъ, здѣсь *и* краткое. Звуки *ю* и *я* здѣсь приводятся лишь въ тѣхъ случаяхъ, когда стоятъ не въ сліяніи съ согласною, а въ началѣ слова или послѣ гласной, когда при нихъ слышенъ приголосокъ *й* (*йя йю*). *Игра-играю*—чѣмъ различаются оба слова? что на концѣ въ словѣ *играю?* какой слышенъ звукъ? Слышно *ю* (*йю*). Не скажешь ли еще слово, гдѣ этотъ звукъ *ю* былъ бы слышенъ на концѣ? Что ты дѣлаешь? Я... (читаю, летаю, киваю). Скажи мнѣ, гдѣ *ю* въ словахъ: юродивый, юркій? „Бываютъ *года*, когда хорошо уродится *ягода*"—чѣмъ различны слова *года* и *ягода?* въ словѣ *ягода* какой звукъ слышенъ въ началѣ? *Моя*—какой звукъ слышенъ на концѣ? Скажи слово, гдѣ бы въ началѣ было слышно *я*,—гдѣ бы *я* было слышно на концѣ. (Если сами дѣти скажутъ: *Коля, Ваня*, гдѣ *я* въ сліяніи съ согласной, то нѣтъ нужды исправлять ихъ). А въ словахъ *поясъ, заяцъ*—гдѣ слышно *я?* Тутъ же понемногу преподаватель можетъ упражнять дѣтей и въ удареніяхъ, сначала лишь надъ *е* и надъ *о*. *Перепелъ*—сколько разъ здѣсь повторяется *е?* Которое *е* слышнѣе, которое ты выговариваешь сильнѣе? Первое *е*: пѐрепелъ. Тутъ ты какъ будто ударяешь на *е*, тутъ *ударéніе*. *Холодъ*—здѣсь о въ *хо* и въ *ло*; надъ которымъ изъ нихъ удареніе? Надъ первымъ *о*, надъ *хо*. Но много упражнять въ удареніяхъ здѣсь еще не слѣдуетъ. Замѣтимъ, что всѣ

гласные звуки преподаватель здѣсь произноситъ такъ, какъ они пишутся. Онъ однако даетъ чувствовать различіе между выговоромъ и употребленіемъ гласныхъ на письмѣ, повторяя каждое слово два раза. Вотъ слово *золотой* (онъ скажетъ: залатой) — повторите, что я сказалъ. Вы сказали: *залатой*, а пишутъ *золотой*; повторите: *золото*, *золотой*. Какіе тутъ звуки? Онъ далѣе не объясняетъ, какъ измѣняются звуки въ произношеніи: этимъ онъ займется еще впослѣдствіи, а здѣсь только произноситъ слово, какъ обыкновенно говорятъ и какъ надо его произнести при разборѣ. Это нужно для того, чтобы не исказить правильное произношеніе словъ, чтобы дѣти не думали, что надо всегда выговаривать на *о*: золотой. Точно такъ же онъ поступаетъ далѣе, при упражненіи въ согласныхъ звукахъ. Когда дѣти затрудняются указать какой нибудь звукъ, то онъ произноситъ его отчетливѣе, протяжнѣе (сааало, зуууб). Для повторенія пройденныхъ звуковъ, онъ подбираетъ и такія рѣчи, гдѣ одно и то же слово измѣняется въ окончаніяхъ. „Вотъ яблок*о*, славныя яблок*и*, зернышки отъ яблок*а*, радъ яблок*у*, на яблок*ѣ* румяная кожица“. Давая такіе примѣры, преподаватель заставляетъ угадывать, какъ измѣняется послѣдняя буква въ словѣ.

* * *

Когда начинаются упражненія съ согласными, то надо подбирать такія слова, въ которыхъ неизвѣстенъ учащимся лишь одинъ звукъ; слѣдовательно въ словѣ разбираются всѣ звуки. Слова здѣсь еще не дѣлятся на слоги, а звуки складываются такъ, какъ одинъ слѣдуютъ за другимъ: с-о-*со*, со-л-*сол*, сол-н-*соль*, соли-ц-*солиц*, солиц-е-*солице*. Согласныя произносятся *отрывисто*, какъ они дѣйствительно слышны въ словахъ, если отнять гласные звуки: жжж-а-ррр-а. Ужъ не говоря о старинныхъ нелѣпыхъ названіяхъ звуковъ: азъ, буки, (которые умудрялись складывать въ *аб*), и болѣе простыя ихъ названія: *бе*, *же*, *ер*, должны сбивать съ толку и затруднять ихъ сліяніе, потому что не соотвѣтствуютъ *дѣйствительному ихъ выговору* въ словѣ: такъ

ж-а-ра тутъ нужно бы слагать не *жара*, а *жеаера*, *п-е-р-о* не *перо*, а *пееро*. Но говорятъ: отрывистое произношеніе согласныхъ, безъ помощи гласныхъ, очень затрудняетъ учащихся и кажется имъ совсѣмъ дикимъ. Во-первыхъ, эти затрудненія, если они и есть, можно значительно уменьшить, предлагая звуки въ извѣстной послѣдовательности, отъ легкихъ къ болѣе труднымъ. Во-вторыхъ, отрывистое произношеніе согласныхъ звуковъ вовсе не такъ чуждо дѣтямъ, какъ это кажется. Еще въ первомъ и на второмъ году возраста, учась говорить, дѣти такъ лепетали многіе звуки (особенно губные: бббб, мммм, пппвв); и потомъ, подражая голосу животныхъ и другимъ звукамъ, производящимъ на нихъ впечатлѣніе, они любятъ болтать: рррр (ворчаніе собаки), ммму, ррр, жжжж (жужжаніе осы), тс тс тс (свистѣніе), чж чж чж (шипѣніе), бл бл бл (когда льется), кр кр кр (крикъ вороны), чк чк чк (щелканье птицы) и проч. Правда, они къ этимъ звукамъ прибавляютъ и гласныя; но, подражая природѣ, когда говорятъ скороговоркой, стараются всячески сократить ихъ. Преподаватель и можетъ воспользоваться этою наклонностью дѣтей. Наконецъ, если бы выговоръ звуковъ тутъ и составлялъ въ нѣкоторыхъ случаяхъ затрудненіе, то такія упражненія и сами по себѣ полезны для ясности произношенія, какъ своего рода голосовая гимнастика.

Звуки согласные для изустнаго разбора прибраны въ нашей азбукѣ, по мѣрѣ ихъ трудности, въ слѣдующемъ порядкѣ; *ж,с,ш,р,з,м,н,л,щ,ч,п,б,д,т,г,х,к,в,щ,ф*. Сюда же изъ гласныхъ отнесены: *ы* въ сравненіи съ *и*, *ъ*, и *ь*, какъ твердое и мягкое произношеніе согласныхъ и какъ полуголосъ, *я* и *ю* въ сліяніи съ согласными. Сначала прибраны слова односложныя и двусложныя, а потомъ трехсложныя и четырехсложныя; впрочемъ, такъ какъ здѣсь идетъ упражненіе не по слогамъ, то и не имѣетъ большого значенія такой подборъ словъ, чтобы сначала непремѣнно шли слова, имѣющія одинъ, два слога, съ одною согласною, потомъ строго переходили къ словамъ въ три слога съ двумя согласными и т. д. Здѣсь важно только сначала дать немногосложныя слова съ болѣе легкими звуками, а и двѣ

согласныя при одной гласной, если онѣ легки для произношенія, въ самомъ началѣ не затруднятъ учащихся. Приведемъ примѣръ упражненій. „Ужу рыбу; ужъ похожъ на змѣю“. *Ужъ*—какой здѣсь первый звукъ? Какой второй? Произносите медленнѣе, тяните уу-жжж. Въ началѣ извѣстное намъ *у*, потомъ *жжжж*—вотъ какъ жужжитъ пчела. *Уж-жжж* на концѣ (*ъ* не произносится), а въ словѣ *ужу*—гдѣ *жжж*? между какими звуками? *Ужъ*-второй звукъ *жжж*, а если я скажу *усъ*, какой будетъ второй звукъ? тяните у-*ссс*. Тутъ вмѣсто *жжж* звукъ *ссс*. Есть у тебя усъ? гдѣ бываетъ усъ? Я вамъ скажу звуки *у*, потомъ *ж*, потомъ *и*—что выйдетъ вмѣстѣ? говорите скорѣе: у-ж-и, у-ж-и. Что? одинъ тутъ ужъ или много? Звуки *у-ж* вмѣстѣ будетъ *ужъ*; а *жж-у* что будетъ? сливайте: *ж-у*,*ж-у*,. Вышло *жу*, прибавьте *ю*—что будетъ? *Жую*. А если я скажу: *сую*? Здѣсь въ началѣ вмѣсто *жжж* звукъ *сс*. *С-у* что будетъ? *Су*. А *с-а*? *Са*. А прибавить *жжж*. Саж. А прибавить *а*... Сажа. *Ж-и* что будетъ? *Жи*. А прибавить Еще *ж*. *Жиж*. А прибавить *а*. *Жижа*. *Ж-и* будетъ *жи*, а если я вмѣсто *и* поставлю *у*, что будетъ? *Жу*. Еще *ж*? *Жуж*. Еще *ж*? *Жужж*. Въ концѣ *Жужж-у*? *Жуж* и *жу* будетъ *жужжу*. Кто это жужжитъ? Муха, пчела, шмель. „Отецъ сказалъ *ей:* поди, *сѣй* рожь“. Чѣмъ различны слова *ей* и *сѣй*? Какой звукъ есть въ словѣ *сѣй*? Чѣмъ разнятся *сѣй* и *шей*? Въ словѣ *шей*, вмѣсто *сс*, какой звукъ? *Ссс*-когда говорятъ: тише, сс; *шшш*—когда что нибудь шумитъ, напримѣръ, зелень. Чѣмъ разнятся слова *сажа* и *Саша*? *Ъ* и *ш*-что будетъ? *Ъш* (*ъ* сдѣсь не слышенъ). А *ш-е*? *Ше*. Прибавить *я*. *Шея*. *Сужу* какіе звуки? А *сушу*? Чѣмъ различаются: *сужу* и *сушу*? Когда говорятъ: *сужу*? Какъ я сужу о томъ, слушалъ-ли ты,—о томъ, что топили печку? Разберите слова: *сажу*, *Сашу*. „Ой какъ больно!“ *Ой*—какіе звуки? Прибавьте въ началѣ звукъ *ррр*—вотъ какъ рычитъ собака. *Ррр-ой*, ррр-ой соединяйте, сливайте. Вышло *рой*, Что такое *рой*, когда можно сказать? „Рой яму“ и „рой пчелъ“. *О-с* что будетъ? Ос. Прибавьте *а*. *Оса*. Прибавьте въ началѣ *р*. *Роса*. Какіе звуки въ словѣ *роса*? *Р-о*—что будетъ? *Ро*. Еще *с*? Рос. Вмѣсто *с*, звукъ *ж*? *Рожь*. Гдѣ вы видѣли *рожь*? *Рож-*

еще *а? Рожа.* Слово *жиръ*, гдѣ звукъ *р?* На концѣ. А въ началѣ? *Ж.* А въ срединѣ? *И. Жиръ* — поставьте вмѣсто *и* звукъ *а* — что выйдетъ? *Жаръ.* Скажите что-нибудь такъ, чтобы были слова и *жиръ* и *жаръ?* „Я поставилъ жиръ на жаръ, чтобы растопился". *Ж-а-р* что будетъ? *Жаръ.* Вмѣсто *ж,* звукъ *ш? Шаръ. С-а* что будетъ? *Са*—Еще *р. Сар.* Еще *а? Сара.* Еще *и* краткое. *Сарай.* Вы сказали *сарай,* а поставьте вмѣсто *р* звукъ *ж* — кто угадаетъ, что выйдетъ?

* * *

Изъ этихъ примѣровъ уже видно, какъ много тутъ умственной работы для учащихся и какъ можно безъ конца разнообразить эти занятія. Преподаватель тутъ указываетъ значеніе многихъ словъ, сравниваетъ слова по звукамъ, заставляетъ постоянно угадывать звуки. Важно, чтобы онъ постоянно занимался, какъ *разборомъ* звуковъ въ словѣ на вопросъ: какіе звуки, какой первый, второй, третій звукъ,— такъ и *сліяніемъ* звуковъ, на вопросъ: что будетъ, если взять вмѣстѣ такіе-то звуки. Въ старину хлопотали о томъ, чтобы дѣти заучили всѣ слоги, прежде чѣмъ начнутъ читать, и такимъ образомъ обрекали ихъ на безсмысленную пытку. Цѣль изустнаго звукового разбора состоитъ въ томъ, чтобъ дѣти *поняли,* въ чемъ состоитъ сліяніе звуковъ. Поупражнявшись въ этомъ, какъ слѣдуетъ, на нѣсколькихъ звукахъ, они сами будутъ сливать остальные звуки и любыя ихъ сочетанія. Преподаватель не долженъ смущаться тѣмъ, что вначалѣ дѣло пойдетъ нѣсколько туго: съ каждымъ новымъ звукомъ работа будетъ ускоряться, а послѣдніе звуки, вѣроятно, придется только называть, и на урокъ можно будетъ взять разомъ три звука. Преподаватель долженъ только подольше остановиться на упражненіи въ сходныхъ звукахъ *б, п* и *в, д* и *т, г, х* и *к.* Нѣкоторые ставятъ правиломъ, чтобы вначалѣ не давать сходныхъ звуковъ; но если эти звуки легки и ясны при выговорѣ, какъ *ж* и *ш, з* и *с*, то правило это не имѣетъ никакого значенія. Дѣтямъ, конечно, труднѣе будетъ различить совсѣмъ несход-

ные *г* и *д*, чѣмъ *ш* и *ж*. Наконецъ, и съ самаго начала они должны упражняться въ различеніи болѣе легкихъ, сходныхъ звуковъ. Для сличенія сходныхъ звуковъ въ нашей азбукѣ приведены многочисленные примѣры. Звуки *ъ* и *ь* бываютъ слышны лишь въ срединѣ словъ, какъ краткіе звуки (*съль* и *съ.ль*), и въ концѣ словъ они замѣтны лишь тѣмъ, что даютъ твердость или мягкость послѣдней согласной. Сперва преподаватель разбираетъ слова съ буквою *ъ*, какъ будто бы ея совсѣмъ не было (замѣтимъ, что это только въ изустномъ разборѣ); зукъ *ь* тоже не замѣтенъ послѣ буквъ *ж, ч, ш, щ* (*ножъ* и *ложь*, — *ж* въ обоихъ словахъ произносится одинаково). Послѣ буквы *т* у насъ уже приведены слова для различенія *ъ* и *ь*, какъ твердаго или мягкаго произношенія. Замѣтимъ, что здѣсь мы имѣемъ дѣло не съ буквами, не со знаками, а только со звуками: слѣдовательно и названій *еръ, ерь, э оборотное, ять* здѣсь быть не можетъ, но *краткое и* (й) можно назвать не какъ знакъ, а какъ звукъ. Такъ и вмѣсто того, чтобы говорить еръ, ерь, преподаватель твердо или мягко выговариваетъ извѣстную букву (*лъ, ль*, какъ одна буква) объясняетъ, что слышенъ твердый или мягкій полуголосъ. Упражненія на эти звуки идутъ такъ. „Я тебѣ *далъ* бумагу. У, какъ далеко! какая *даль*!“ *Далъ* и *даль* въ чемъ тутъ разница? въ которомъ словѣ мы слышимъ *лъ* (*л* твердо), въ которомъ *ль* (*л* мягко)? Мѣсяцъ свѣтелъ, *ясенъ*. Есть такое дерево: *ясень*“. *Ясенъ* и *ясень*-гдѣ *нъ*, гдѣ *нь*? Преподаватель припоминаетъ, какъ прежде различали *ы* и *и*, какъ *л* и *н* выговорилось передъ *ы* и передъ *и* (злы, не зли; сосни у сосны). „Кто тамъ ходитъ? полно ходить? полно ходитъ“. Какъ *т* выговаривается въ словѣ *ходитъ*, какъ въ словѣ *ходить*? Послѣ того, какъ будетъ указано это произношеніе согласныхъ на концѣ словъ, преподаватель даетъ для разбора слова и съ буквою *ъ* не послѣ ж, ч, ш, а гдѣ *ъ* слышно (грудь, гость), и также въ словахъ съ буквою *ъ* спрашиваетъ, какъ произносится послѣдняя согласная, мягко или твердо. Такъ подготовитъ онъ къ употребленію этихъ знаковъ на письмѣ. Звукъ *ъ* внутри словъ онъ объясняетъ, какъ недосказанное *ы*, звукъ *ь* какъ недоска-

званное *и*. Сличите слова—*сьлъ* и *съьлъ*: гдѣ *с* произносится тверже? Повторите нѣсколько разъ *съьлъ*: замѣтьте тутъ между *с* и *ь* (преподаватель, еще не различая *ь*, говоритъ *е*) какъ будто недоговоренное *ы*: сыѣлъ-съѣлъ. Отъ того и звукъ *е* (ѣ) отдѣляется отъ *с*, а не сливается съ нимъ, какъ въ словѣ *сьлъ*. *Обьздъ* и *объьздъ*—въ которомъ словѣ *е* (ѣ) отдѣляется отъ *б*? Значитъ, въ словѣ *объьздъ* передъ *е* есть недосказанный звукъ, какъ будто вы сократили твердое *ы*, выговоривъ его на половину: *обыьздъ-объьздъ*. Это у насъ и будетъ *твердый полуголосъ*. „*Зять*—какіе звуки? *З-я-ть* (мягкое *т*). *Изъятъ* (вынутъ)—какіе звуки? *И-з*—послѣ того *я* отдѣляется, слышенъ твердый полуголосъ—*ятъ* (твердое *т*). „Судья, судя, сидѣлъ за столомъ“. *Судья* и *судя*-какая разница? Въ словѣ *судя* звукъ *я* сливается съ *д* (дя), въ словѣ *судья* выдѣляется (дья). Звукъ *д* какъ здѣсь выговаривается: какъ *дъ* или *дь*, твердо или мягко? Какъ *дь*, мягко. Значитъ, если *я* отдѣляется, то слышенъ какой полуголосъ? Мягкій полуголосъ. Здѣсь какъ будто недоговорено *и*: *судія-судья*. *Солю*—какіе звуки? *С-о-л-ю*. „Солю солью“—въ словѣ *солью* какіе звуки? *С-о-л*—здѣсь *ль*, *ю* отдѣляется, и слышенъ мягкій полуголосъ (солію-солью). Давъ понять, когда *я* и *ю* отдѣляются, когда не отдѣляются, преподаватель научитъ сливать эти звуки съ согласными. Для этого онъ будетъ задавать примѣры: *м-о-л-ю*—что будетъ? *д-я-д-я*—что будетъ? *л—мягкій полуголосъ-ю*—что будетъ? Когда преподаватель скажетъ мягкій полуголосъ, дѣти сейчасъ поставятъ *и-лію*, и, сокративъ его, скажутъ *лью*. Такія упражненія служатъ важнымъ подготовленіемъ къ употребленію внутреннихъ *ъ* и *ь* на письмѣ. Преподаватель также научитъ здѣсь отличать маленькія, отдѣльныя слова (предлоги), чтобы потомъ на письмѣ дѣти не сливали ихъ съ другими словами. „Рою съ зари“—сколько словъ? одно слово *рою*, другое *зари* (заря), а между ними маленькое слово *съ*, значитъ: съ какого времени. „Сбросилъ съ колокольни:“ *сбросилъ* одно или два слова? Сбросилъ—одно слово. А *съ колокольни*—одно или два слова? Два слова: здѣсь *съ* означаетъ, съ чего сбросилъ. Узнавъ потомъ,

что каждое слово пишется отдѣльно, дѣти не напишутъ: сзари, сколокольни и проч. А если это объяснять только при письмѣ, то придется потратить вдвое, втрое больше времени, потому что письменныя упражненія идутъ медленно, и дѣти, занятыя самымъ механизмомъ письма, не сосредоточатъ довольно вниманія на вашихъ объясненіяхъ.

В. Водовозовъ.

Примѣрные уроки К. Ушинскаго.

Поупражнявши дѣтей въ постановкѣ первыхъ двухъ точекъ, въ тотъ-же урокъ учитель приступаетъ къ чтенію звуковъ.

Измѣняя во многомъ практическіе уроки Шерра, я тѣмъ не менѣе придерживаюсь и здѣсь принятой имъ драматической формы, считая ее самою удобною для передачи пріемовъ преподаванія.

Оставляя учениковъ на скамьяхъ, учитель говоритъ: „Замѣтьте теперь, дѣти, какой звукъ я скажу“—и произноситъ громко и протяжно звукъ *а*. „Ваня! скажи то-же, Митя и т. д.“

Учитель требуетъ, чтобы ученики произносили звукъ громко, очетливо, не переходя ни въ *о* ни въ *е*.

Учитель. Теперь я произнесу другой звукъ—*о*. Повтори его ты, ты и т. д. Вотъ мы знаемъ теперь два звука: *а* и *о*. Сколько звуковъ мы знаемъ, Вася? Какой первый, какой второй? Скажите сначала первый, потомъ—второй, сначала—второй, а потомъ—первый. Говорите черезъ человѣка: одинъ *а*, а слѣдующій—*о!* Третій опять *а!* и т. д. Первая скамейка—второй! третья скамейка—первый звукъ и т. д.

Эти маленькіе пріемы, о которыхъ, избѣгая повтореній, я не буду упоминать дальше, гораздо важнѣе, чѣмъ могутъ показаться съ перваго взгляда: своимъ разнообразіемъ и неожиданностью перемѣнъ они превосходно упражняютъ вниманіе цѣлаго класса, ученье идетъ живо, дѣти не ску-

чаютъ; каждый ждетъ, что его спросятъ, и принимаетъ участіе въ общей дѣятельности.

За первыми двумя звуками учитель знакомитъ, тѣмъ-же способомъ, съ третьимъ звукомъ—*и*. Этотъ звукъ имѣетъ ту особенность, что во многихъ мѣстностяхъ Россіи трудно добиться его чистаго произношенія.

Когда дѣти отвѣчаютъ вѣрно, быстро, отчетливо, тогда учитель переходитъ къ новымъ упражненіямъ.

Учитель. Какіе вы знаете звуки? Первый? второй? третій? А вотъ я вамъ скажу цѣлое слово—волъ! Какой здѣсь звукъ: *а*, или *о*, или *и*? Во-о-о-лъ!

Ученики наиболѣе способные угадаютъ съ перваго раза. Если-же никто не угадаетъ, то учитель долженъ сказать самъ. За третьимъ, четвертымъ словомъ всѣ начнутъ отгадывать, но сначала, конечно, не безъ ошибокъ. Для этихъ упражненій нужно брать односложныя слова и притомъ такія, въ которыхъ гласныя произносятся чисто. Вотъ нѣсколько такихъ словъ: *котъ, полъ, конь, колъ, сонъ, соль, шаръ, макъ, шаръ, ракъ, садъ, тазъ, бичъ, линь, миръ, сынъ, чижъ*.

Въ томъ-же порядкѣ слѣдуетъ знакомить дѣтей съ остальными гласными; но уже не по три, или по двѣ, а по одной разомъ. Первое знакомство должно быть съ тремя буквами, на томъ основаніи, чтобы дитя могло сравнивать звуки или буквы въ письмѣ; потому что только это сравненіе укореняетъ ихъ въ памяти. Если-же вы хорошо укоренили въ дѣтской памяти первыя три буквы, или первые три звука, то продолжайте строить понемногу на этомъ прочномъ основаніи. Каждая новая буква и каждый новый звукъ, поступая въ число твердо замѣченныхъ, быстро усвояются дѣтьми; но дайте имъ опять разомъ три буквы или три звука и—вы рискуете, что дѣти позабудутъ и то, что уже выучили. Это педагогическое правило, основанное на психологіи, приложимо не къ одному изученью азбуки, а вообще ко всякому изученью, гдѣ дѣйствуетъ такъ-называемая *механическая* память. При каждомъ но-

вомъ звукѣ, поступающемъ въ память дѣтей, вы повторяете всѣ прежніе, привязывая къ нимъ новый. (Это-же самое должно дѣлать и при изученьи буквъ).

* * *

За первыми тремя буквами я совѣтую усвоивать: *е, у, ы,* оставляя покуда *я, ю,* потому что это собственно двогласныя буквы; протянувши *я,* вы слышите на концѣ *а,* а протянувши *ю,* вы слышите *у,*—что сбиваетъ дѣтей; такъ что эти звуки слѣдуетъ изучать въ двухсложныхъ словахъ, гдѣ дѣти могутъ сравнить и различить близкіе звуки, напр., въ словѣ *яма.*

Звукъ *ы* у насъ часто смѣшиваютъ въ нѣкоторыхъ мѣстностяхъ съ звукомъ *и,* такъ что учителю прійдется потрудиться, чтобы усвоить дѣтямъ пониманіе различія между этими двумя звуками. Но при этомъ пусть онъ не забываетъ, что языкъ и слухъ формируются постепенно и что разомъ тутъ ничего не сдѣлаешь.

Для отысканія звуковъ *е, у, ы,* предлагаю я слѣдующія односложныя слова: на звукъ *е: день, щель, мѣдь, лещъ, мѣлъ, лѣсъ, бѣлъ, лѣнь, жесть, печь, цѣль* *); на звукъ *у: дубъ, жукъ, гужъ, зубъ, куль, луь, лучъ, сукъ, супъ, шумъ;* на звукъ *ы: быкъ, дымъ, пыль, мышь, быль, сынъ, тынъ, сычъ.* Всѣ эти слова слѣдуетъ перемѣшивать такъ, чтобы дѣтямъ безпрестанно приходилось угадывать разные звуки, а не одинъ и тотъ-же сряду.

Теперь уже можно перейти къ двусложнымъ и многосложнымъ словамъ. Пріемъ слѣдующій.

Учитель. Сколько-же вы знаете звуковъ? Какіе, Вася? Какой звукъ Вася пропустилъ, Митя? Перечислите теперь: всѣ-ли? Ну, вотъ я вамъ скажу слово: *мама.* Какой здѣсь звукъ? Сколько разъ онъ здѣсь повторяется: *мама!* А въ словѣ: *ла-па?* А въ словѣ: *о-ко* какой звукъ? Сколько разъ повторяется? А въ словѣ: *по-то-локъ?* Но вотъ слово: *шу-ба.* Какіе въ немъ звуки? А въ словѣ: *ры-ба?* А въ словѣ: *во-ло-са?* А въ словѣ: *си-ни-ца?* и т. д.

*) Для звукового изученья нѣтъ разницы между *ъ* и *е.*

Здѣсь еще не мѣсто объяснять дѣтямъ, что такое слогъ; довольно и того, если вниманіе дѣтей будетъ обращено на складъ слова и они, только подражая учителю, пріобрѣтутъ навыкъ разбивать слова на слоги и отыскивать въ каждомъ слогѣ знакомую имъ гласную.

Здѣсь можно еще употребить и другой пріемъ, очень занимающій дѣтей, задавая дѣтямъ самимъ придумывать такія слова, гдѣ былъ-бы звукъ *о* или звукъ *а* и т. д. Сначала дѣло пойдетъ медленно, и ошибокъ будетъ много; но потомъ слова посыплются со всѣхъ сторонъ. Если ученикъ приводитъ слово, гдѣ нѣтъ требуемаго звука, то, безъ малѣйшаго укора и насмѣшки, слѣдуетъ разобрать сказанное ученикомъ ошибочно слово и показать, что въ словѣ не тотъ звукъ. Такъ какъ это упражненіе очень забавляетъ дѣтей, то должно учителю усилить серьезность, чтобы въ классѣ не начался безпорядокъ.

За этимъ слѣдуетъ приступить къ изученью буквъ *я* и *ю*. Въ словахъ *ба-ня* и *я-ма* дѣти узнаютъ, что, кромѣ *а*, есть еще другой звукъ *я*. Затѣмъ, въ смѣси съ другими словами, повторяющими прежніе звуки, должно ставить и слова на *я*: *няня, тятя, дядя, дитя, Ваня, Дуня, Митя,* и т. д. Подобнымъ-же образомъ изучается и звукъ *ю*. Отъ звука *у* онъ отличается въ словахъ: *ду-ю, жу-ю, ку-ю, пу-лю, ду-лю*, далѣе слова: *юла, блюдо, люди, люблю,* и т. д.

Съ полугласною *й* дѣти познакомятся изъ сравненія слѣдующихъ словъ: *мои—мой, твои—твой, свои—свой; вой, пой, лей,* и т. д.

Потомъ можно давать дѣтямъ составлять слоги изъ гласныхъ *ая, ея, ыя,* и т. д. Въ словѣ *её* дѣти должны замѣтить еще одинъ звукъ *ё*, хотя въ русской азбукѣ и нѣтъ для него особой буквы. Слова на *ё*: *ёж, лёнъ, ёлка, мёлъ, вёлъ,* и т. д.

Всѣ вышесказанныя звуковыя упражненія нужно вести такъ, чтобы они шли параллельно съ приготовительными упражненіями въ письмѣ; чтобы, по изученіи первыхъ трехъ звуковъ: *а, и, о,* было уже возможно и письмо этихъ буквъ. Въ письмѣ, впрочемъ, слѣдуетъ начинать съ буквы *и,* какъ легчайшей по начертанію. И такимъ образомъ

слѣдуетъ идти дальше, буква за буквою, слогъ за слогомъ, предпосылая твердое звуковое изученіе письму и подкрѣпляя письмомъ изученное на звукахъ.

* * *

Изучивъ всѣ гласные звуки, и въ то-же время, когда дѣти упражняются въ письмѣ гласныхъ и слоговъ изъ гласныхъ, все еще не давая дѣтямъ въ руки азбуки, можно уже приступить къ звуковому изученью согласныхъ.
Уяснить дѣтямъ значеніе согласной буквы—самое важное и самое трудное дѣло во всемъ обученьи грамотѣ. Это—ключъ къ чтенію: когда дѣти овладѣли имъ, то все остальное пойдетъ легко. Я совѣтую употребить для этого слѣдующіе пріемы:

Учитель. Знаете-ли вы, что такое *ужъ*? (Змѣя ползаетъ, у змѣи нѣтъ ногъ; ужъ—змѣя не ядовитая, у него есть жало; онъ вылѣзаетъ грѣться на солнышкѣ и т. д.). А знаете-ли вы, что такое *усъ*? (У кого есть усы? и т. д.). Какой слышите вы знакомый вамъ звукъ въ словѣ *ужъ*? А въ словѣ *усъ*? Странно: въ одномъ словѣ *у* и въ другомъ словѣ *у*, а одно выходитъ *ужъ*, а другое—*усъ*. На что оканчивается слово *у-ж-ж*? А на что оканчивается слово *у-с-с*? Вотъ мы знаемъ теперь съ вами два новые звука: *ж* и *с*. Какой первый? какой второй *)? Какой первый звукъ въ словѣ *усъ*? Какой второй? А въ словѣ *ужъ*? какой второй? А въ словѣ *ежъ*? А въ словѣ *осъ*? (Если дѣти не знаютъ, что такое осъ, то слѣдуетъ объяснить). Вотъ вы знаете теперь два новые звука: одинъ *жжъ*, а другой—*ссъ*. Какой изъ этихъ звуковъ въ словѣ *ножъ*? А въ словѣ *носъ*? А въ словѣ *лужа*? А въ словѣ *коса*? А въ словѣ *жаба*? и т. д. Не подберете-ли вы сами какого-нибудь слова, гдѣ былъ-бы звукъ *жжъ*? А звукъ *ссъ*?

Конечно, здѣсь изложенъ не одинъ урокъ, а нѣсколько. Когда-же дѣти будутъ легко угадывать хотя два согласные

*) Конечно, дѣти не отвѣчаютъ удовлетворительно на каждый вопросъ; и чтобы вызвать отвѣтъ, учитель долженъ иногда много потрудиться. Но я, для краткости, выставляю здѣсь одни вопросы, означая ими постепенный ходъ обученья.

звука въ данныхъ словахъ, тогда уже можно будетъ перейти къ письму согласныхъ и къ полному соединенію звукового изученья съ письмомъ. Чтобы избѣжать слишкомъ ранней встрѣчи съ безгласными *ъ, ь* и съ такими трудными для начертанія буквами, какъ, напр., наше *ж,* необходимо начать письменно-звуковое изученье азбуки съ двухсложныхъ словъ и по возможности короткихъ. Моя азбука начинается со словъ въ три буквы.

* * *

Для перехода отъ звукового изученья къ письму и чтенію, я совѣтую слѣдующій пріемъ:

Учитель. Вотъ теперь я вамъ скажу слово *у-с-ы.* Какой здѣсь звукъ первый: *ы или у? у-с-ы?* Хорошо! а послѣдній? *у-с-ы?* А посреднѣ что? *у-с-ы?* Сколько здѣсь звуковъ? Какой первый? Какой второй? Какой третій? А въ словѣ: *у-ж-и?* А въ словѣ: *е-ж-и?* А въ словѣ: *о-с-и?* А въ словѣ: *о-с-ы?* Какіе изъ звуковъ въ словѣ *осы* вы умѣете писать? Поди, Ваня, къ доскѣ и напиши. Ну, вотъ есть первый звукъ, и третій, а второго-то и нѣтъ. Какой второй? Гдѣ онъ долженъ стоять? Умѣете-ли вы его написать? Нѣтъ? Хорошо-же я васъ выучу: *ссъ*—очень не трудная буква. Вотъ какъ она пишется.

Когда дѣти пріучатся писать букву *с,* тогда учитель продолжаетъ:

Какая первая буква въ словѣ *осы?* Напиши ее, Ваня, на доскѣ. Какъ вторая? Напиши и ее рядышкомъ, съ правой стороны. Какая третья? напиши и ее. Читай теперь букву за буквою. Хорошо: вотъ теперь ты написалъ и прочелъ цѣлое слово. Напиши теперь ты, Митя; теперь ты, Анюта, и т. д.

Когда весь классъ порядочно пишетъ слово *осы,* тогда уже учитель безъ большого труда, тѣмъ-же порядкомъ, научитъ дѣтей писать два другія слова: *усы* и *оси,* и тогда, какъ-бы въ награду за успѣхъ, раздастъ имъ азбуки, гдѣ дѣти найдутъ уже много знакомаго и могутъ уже прочесть три слова.

К. Ушинскій.

Уроки Н. Бунакова.

Предметами для первыхъ предметныхъ уроковъ избраны —*оса*, *песокъ*, *колосъ*, (напр., ржаной), *сорока*.

Задачей первой ступени обученія ставится — изученіе этихъ предметовъ, изученіе ихъ названій, какъ сочетанія звуковъ, звуковыя упражненія, состоящія въ сложеніи и разложеніи словъ, и писаніе элементовъ буквъ, какъ приготовленіе къ письму, слѣдующее за рисованіемъ по клѣточкамъ.

Учитель показываетъ дѣтямъ *осу*—нимъ даетъ высушенный экземпляръ, другимъ рисунокъ—съ тѣмъ, чтобы во время урока дѣти мѣнялись, передавая одинъ другому высушенные экземпляры и рисунки для сравненія того и другого; потомъ, онъ предлагаетъ дѣтямъ разсматривать *осу:*

— Кто изъ васъ знаетъ, что это такое?

— Гдѣ ты видалъ осу, Ваня?

— Когда ты видалъ осу?

— А ты, Коля?—А ты, Миша?

— Разсматривалъ-ли ты осу, Ваня?

— Почему ты боялся взять ее въ руки?—Почему онъ боялся взять осу въ руки, Коля?

— Повтори, Сережа.—Почему ты узналъ, что она больно жалитъ?—Такъ никто изъ васъ не разсматривалъ осы, —ну, будемъ ее разсматривать,—теперь она не ужалитъ: она мертвая.—Что мы будемъ дѣлать, Ваня?—Что же надо сдѣлать, чтобы разсмотрѣть ее?—Хорошо, глядите-же всѣ на осу.

Путемъ цѣлесообразныхъ вопросовъ, учитель приводитъ дѣтей къ наименованію частей осы, къ опредѣленію ихъ взаимнаго положенія и вида, потомъ къ наименованію и опредѣленію числа ногъ, крыльевъ, усиковъ, къ опредѣленію ихъ положенія и вида. Учитель можетъ быть доволенъ собою и дѣтьми, если они на первый разъ, при помощи его вопросовъ, глядя на высушенный экземпляръ или рисунокъ, выскажутъ слѣдующее: „Осу можно видѣть весной,

лѣтомъ, осенью—въ саду, въ полѣ, на заборѣ. Люди остерегаются осы, потому что она больно жалитъ. Она состоитъ изъ трехъ частей. Передняя часть—голова, на ней два глаза, ротъ, два усика. Средняя часть—грудь; къ ней прикрѣплены двѣ пары крыльевъ и три пары ногъ. Задняя часть—брюшко; оно прикрѣплено къ груди тоненькимъ стебелькомъ; въ концѣ брюшка есть жало, которое оса можетъ выпускать и втягивать, убирать, прятать. Оса полосатая, чернаго и ярко-желтаго цвѣта".

Отъ изученія предмета учитель переходитъ къ изученію названія его.

— Что мы разсматривали вчера, Володя?

— Мы разсматривали самую *осу,* предметъ, теперь будемъ разсматривать ея названіе, слово—*оса*.

— Какое слово мы будемъ разсматривать, Сережа? — Что дѣлали мы, чтобы разсмотрѣть самую осу?—Да, мы глядѣли на осу глазами, разсматривали ее посредствомъ глазъ, посредствомъ зрѣнія. Значитъ, и названіе осы, слово оса, тоже можно разсматривать глазами, посредствомъ зрѣнія?—Смотри же на него, Петя,—гдѣ ты его видишь? — Ты не видишь его, а слышишь, какъ же мы будемъ разсматривать слово оса?—Да, чтобы разсмотрѣть, изучить самую осу, предметъ, мы вглядывались въ него глазами, а чтобы изучить ея названіе, слово *оса*, вслушаемся хорошенько ушами. Слушайте-же хорошенько.

— О... о... о... (тянетъ звукъ *о*...).

— Все-ли слово я сказалъ, Петя?

— Нѣтъ не все, я сказалъ одну маленькую часть слова одинъ *звукъ*. Скажи и ты тотъ-же звукъ, Сеня. Скажи, Володя. Скажи, Сережа. Тяните этотъ звукъ за мною всѣ, *хоромъ*.

— Хорошо. Слушайте-же опять.

— О... о... о... с... с... с... (Тянетъ одинъ за другимъ два звука *о* и *с*).

— Теперь все-ли слово я сказалъ, Паша? — Опять не все, только двѣ части его, два звука.

— Скажи тѣ-же два звука, Миша.

— Тяни каждый изъ нихъ, какъ тянулъ я: о... о... о... с... с... с... (тянетъ звуки, одинъ за другимъ). Вотъ такъ.

— Скажи ихъ быстро одинъ за другимъ: ос... вотъ такъ.

— Тяни одинъ первый звукъ, Сережа...

— Тяни второй, Паша.

— Скажи коротко первый звукъ, Петя.

— Тяни его, Саша.

— Тяни второй звукъ, Ваня.. Скажи его коротко, Сеня. Скажи коротко оба звука, Миша. Скажи второй звукъ коротко, Паша. Скажи первый коротко. Скажи коротко сперва первый, потомъ второй, оба вмѣстѣ.—Скажи коротко сперва второй, потомъ первый... Скорѣе, не тяни, слей ихъ. *Со*—вотъ такъ.

— Ну, слушайте опять.

— О... о... о... с... с... с... а... а... а... (Тянетъ одинъ за другимъ всѣ три звука).

— Теперь все-ли слово я сказалъ?

— Да, теперь все. Сколько-же частей, сколько звуковъ въ словѣ *оса*, Коля?—Повтори слово, какъ я говорилъ его: тяни каждый звукъ. Скажи его скоро, чтобы звуки слились.

— Да, въ словѣ *оса* три звука. Тяни, Ваня, первый.—Тяни, Сережа, второй.—Тяни, Паша, третій.—Скажи первый звукъ коротко, Сеня.—Второй, Ваня.—Третій, Коля.—Второй, Сережа.—Первый, Ваня.—Тяни первый и второй, одинъ за другимъ.—Скажи ихъ вмѣстѣ скоро.—Тяни второй и третій.—Скажи ихъ скоро.—Тяни третій.—Тяни второй.—Тяни сперва третій, потомъ второй.—Скажи третій и второй вмѣстѣ скоро, чтобы они слились.

Учитель упражняетъ дѣтей въ отдѣльномъ и слитномъ произношеніи звуковъ *о*, *с*, *а*,—до тѣхъ поръ, пока они не напрактикуются достаточно—произносить одинъ звукъ за другимъ отдѣльно и произносить всѣ три слитно.

— Хорошо. Теперь будемъ разсматривать каждый звукъ отдѣльно. Какой у насъ въ словѣ *оса* первый-то звукъ, Ваня?—Какой второй, Петя?—Который изъ нихъ легче сказать—*о* или *с*?

— Да, звукъ *о* легче сказать, — будемъ его называть *легкимъ* звукомъ, а звукъ *с*—трудно сказать отдѣльно, тя-

жело—будемъ его называть *труднымъ* звукомъ. Какой звукъ мы назвали легкимъ, Миша? Какой труднымъ, Ваня?

— Такъ. Третій звукъ въ словѣ *оса—а,* легкій онъ или трудный, какъ по твоему, Володя?

— Какіе-же мы знаемъ легкіе звуки, Сережа? Какіе трудные, Сеня?

— Не можете-ли вы придумать слово съ легкимъ звукомъ *о?* Я вотъ придумаю: *окно,*—на которомъ мѣстѣ здѣсь стоитъ звукъ *о,* Миша?—*Соль,*—на которомъ мѣстѣ здѣсь стоитъ звукъ *о?*—*Око,*—на которомъ мѣстѣ стоитъ здѣсь звукъ *о?*

— Придумайте-же вы слова съ звукомъ *о* и будете говорить одинъ за другимъ по порядку.

Подобнымъ образомъ придумываютъ слова съ звуками *а* и *с.*

— Теперь повторимъ все, что мы узнали о словѣ *оса:* сколько звуковъ въ словѣ оса? какой первый, второй, третій? какъ и почему мы назвали первый и третій? какъ и почему назвали второй? какъ произнести отдѣльно каждый звукъ одинъ за другимъ? какъ произнести слитно первый и второй, второй и третій, второй и первый, третій и второй, первый и третій, третій и первый?—

Учитель можетъ быть вполнѣ доволенъ собой и дѣтьми, если дѣти, при помощи его вопросовъ, выскажутъ слѣдующее:

„Слово оса состоитъ изъ трехъ буквъ. Первый звукъ—о, второй—с, третій—а. Первый и третій звуки мы назвали легкими, потому-что ихъ легко сказать каждый отдѣльно. Второй мы назвали труднымъ, потому-что его отдѣльно произносить тяжело, трудно. Вотъ какъ можно произнести эти звуки одинъ за другимъ отдѣльно: о—с—а. Вотъ какъ можно произнести слитно по два: ос, са, со, ас, оа, ао.

* * *

На ряду съ этими занятіями—съ изученіемъ предметовъ, посредствомъ зрѣнія, а потомъ осязанія, вкуса, обоняніи, и съ изученіемъ словъ, посредствомъ слуха,—слѣдуетъ начать и *письмо элементовъ,* которое также важно для под-

готовленія къ писанію, какъ звуковыя упражненія для подготовленія къ чтенію, а между тѣмъ вноситъ разнообразіе въ общій ходъ первоначальнаго обученія и удовлетворяетъ естественной наклонности дѣтей къ дѣйствію.

Такимъ образомъ занятія первой ступени идутъ въ такомъ порядкѣ.

А. Разговоръ о *предметѣ*, который находится передъ глазами ребенка и доступенъ его непосредственному наблюденію.

Б. Разговоръ о названіи предмета, о *словѣ*, разложеніе его на звуки.

В. Разговоръ о *звукахъ*, сортировка ихъ на трудные и легкіе.

Г. Всевозможное *комбинированіе* звуковъ, составленіе словъ и подборъ словъ съ даннымъ звукомъ.

Д. *Письмо элементовъ* въ одиночку и въ соединеніи, въ тактъ, по счету, и просто подъ диктовку.

Примѣрная послѣдовательность этихъ занятій:

Оса, звуки о, а, с, писаніе единицы.

Песокъ, новые звуки е, п, к, писаніе единицы, палочки съ закругленіемъ вверху и буквы *п*.

Колосъ (ржи), новый звукъ *о*, писаніе овала съ нажимомъ съ правой и съ лѣвой стороны.

Повтореніе урока объ *осѣ*, дополняемое разговоромъ о другихъ насѣкомыхъ, разложеніе словъ: муха, бабочка, пчела, жукъ; звуки м, у, х, б, ч, ж; писаніе *п* и *о* въ связи.

Повтореніе урока о *пескѣ*, дополняемое сравненіемъ его съ глиной и черной землей; разложеніе словъ — глина, земля; звуки г, и, н, з, я; писаніе палочки съ закругленіемъ внизу и буквы *и*.

Повтореніе урока о *колосѣ*, дополняемое разговоромъ о цвѣтахъ и плодахъ вообще; разложеніе словъ—дубъ, ива, клюква, цвѣты, плоды; звуки: д, в, ю, ц, ы, т; писаніе *п, о, и* построчно и поочередно, отдѣльно и въ связи,— писаніе буквы *г*.

Сорока, новый звукъ *р*, писаніе буквы *а* отдѣльно и въ связи съ и.

Повтореніе того-же предметнаго урока, дополняемое разговоромъ о другихъ птицахъ; разложеніе словъ: щеголь, филинъ, орелъ, кукушка, воробей; звуки: щ, ф, е, ш, й; писаніе буквы *е*—отдѣльно и въ связи съ *п*.

Наименованіе знакомыхъ дѣтямъ птицъ, насѣкомыхъ, растеній, разложеніе разнообразныхъ словъ, по назначенію учителя; припоминаніе всѣхъ звуковъ легкихъ и трудныхъ; писаніе всѣхъ знакомыхъ буквъ отдѣльно и въ связи; писаніе черты прописныхъ буквъ *Б, В, Г*.

Всѣ занятія первой ступени должны въ извѣстной мѣрѣ развить въ дѣтяхъ — наблюдательность, представительную способность, нѣкоторое умѣнье группировать свои наблюденія и отдавать отчетъ о нихъ посредствомъ слова,—сообщить имъ понятіе о рѣчи, какъ о соединеніи словъ, о словѣ, какъ о соединеніи звуковъ, достаточный навыкъ въ разложеніи словъ на звуки и въ сложеніи ихъ изъ звуковъ, а также и въ писаніи элементовъ,—т. е. приготовить ихъ къ сознательному чтенію и письму.

Здѣсь слѣдуетъ сдѣлать примѣчаніе во избѣжаніе недоразумѣній, которыя часто возникаютъ вслѣдствіе недомолвокъ: я отбросилъ разложеніе словъ на *слоги*, разлагая ихъ *прямо* и *только* на звуки, какъ дѣйствительные элементы слова, потому что дать дѣтямъ ясное и вѣрное понятіе о слогѣ—пока невозможно, да вначалѣ въ этомъ вовсе нѣтъ и надобности; а вводить что-либо безъ надобности, да еще съ смутнымъ толкованіемъ, значитъ только путать дѣло, сбивать дѣтей съ толку.

* * *

На второй ступени уже начинается чтеніе.

Задача занятій — въ связи съ предметными уроками и умственно-словесными упражненіями—научить дѣтей сознательно читать и писать, ограничиваясь *десятью* звуками, включая въ число ихъ основныя гласныя—а, и, у, переходныя гласныя—о, е, согласные—с, п, к, л, р.

Для начала учитель возвращается опять къ *осѣ*. Такое возвращеніе къ старому, знакомому не можетъ быть скучно,

потому что при вторичномъ разговорѣ объ одномъ и томъ-же предметѣ могутъ вводиться новыя подробности и новые пріемы, какъ разсказъ или мнѣніе учителя, опыты, сравненія и т. п., и полезно такое повтореніе вдвойнѣ: во-первыхъ, оно возобновляетъ и освѣжаетъ въ умѣ ребенка пріобрѣтенныя представленія, во вторыхъ,—пополняетъ пробѣлы, не замѣченные учителемъ въ массѣ на первый разъ; втретьихъ, — возбуждаетъ въ дѣтяхъ мысль, что можно углублять наблюденія одного и того-же предмета и расширять свое знакомство съ нимъ путемъ этого постепеннаго углубленія.

Когда учитель, путемъ вопросовъ, вызоветъ все, что дѣти узнали объ осѣ изъ перваго урока, онъ ведетъ разговоръ о ея жизни: чѣмъ оса питается? гдѣ и какъ добываетъ пищу? какъ и гдѣ устраиваетъ свое гнѣздо? какъ проводитъ жизнь?

Подобнымъ образомъ повторяется и урокъ о словѣ *оса*, и о звукахъ, изъ которыхъ оно состоитъ.

— Посредствомъ чего мы изучали *слово оса*?—Да, посредствомъ *слуха:* мы вслушивались, какъ оно произносится голосомъ.

— А самую осу, *предметъ*, посредствомъ чего мы изучали?—Да, посредствомъ зрѣнія: мы вглядывались въ осу, которая была у насъ передъ глазами.—Значитъ, слова изучаютъ посредствомъ *слуха*. Такъ. А вотъ кто умѣетъ читать, такъ тотъ можетъ и слова разсматривать посредствомъ *зрѣнія*, можетъ вглядываться въ написанное или напечатанное слово, прочитать его. Для этого нужно, чтобы слово было написано или напечатано. Смотрите, я вамъ покажу, какъ печатается и пишется слово *оса*.

— Какой первый звукъ въ этомъ словѣ, Миша?—Трудный онъ или легкій?—Да, первый звукъ *о*, онъ легкій. Вы уже знаете, какъ написать звукъ *о*,—теперь я покажу вамъ, какъ его печатаютъ.

Обращается къ классной доскѣ, на которой наклеены тонкія горизонтальныя планочки, чтобы между ними можно было вставлять буквы, наклеенныя на картонъ. Выставляетъ

букву *о*—самаго крупнаго шрифта, чтобы она была видна совершенно ясно всѣмъ дѣтямъ.

— Вотъ какъ печатаютъ звукъ *о*. Значитъ эту букву и надо читать *о*. Прочитай эту букву, Миша. Прочитай, Ваня. Прочитай, Сеня. Прочитайте хоромъ за мною, весь классъ.

— Теперь я всѣмъ вамъ раздамъ печатныя буквы: найдите *о*. Раздаетъ дѣтямъ печатныя буквы, наклеенныя на толстую бумагу, меньшаго формата, въ числѣ 12-ти, по три экземпляра каждой. Въ числѣ двѣнадцати, а не десяти, потому что въ число ихъ входятъ *ъ* и *ъ*. Дѣти находятъ *о*.

— Хорошо. Все-ли слово *оса* здѣсь напечатано?—Нѣтъ, не все, одинъ первый звукъ *о*.—Какой второй звукъ въ словѣ *оса?* Трудный онъ или легкій?—Смотрите-же, какъ его печатаютъ.

Вставляетъ букву *с* на другой строкѣ.

— Вотъ эта буква читается *с*. Какъ она читается?—Тяни ее. Читай ее скоро.

Сколько-же буквъ здѣсь на доскѣ?—Какъ читается эта?

—А эта какъ?—Поставимъ ихъ рядомъ. Все-ли слово *оса* здѣсь напечатано?—На которомъ мѣстѣ *о?* На которомъ *с?* Почему мы *о* поставили на первомъ мѣстѣ, а *с* на второмъ?

— Читай первую букву.—Читай вторую.—Читай скоро обѣ вмѣстѣ, чтобы оба звука слились.

— Будетъ-ли *ос,* если я буквы переставлю такъ?—Переставляетъ буквы, чтобы вышло *со*.

— На которомъ мѣстѣ *о*, на которомъ *с?*—Читай первую букву.

— Читай вторую.—Читай обѣ вмѣстѣ одну за другою, чтобы оба звука слились.—Читайте всѣ хоромъ за мною.

Переставляетъ буквы то такъ то иначе, заставляя всѣхъ дѣтей читать поочередно. Составляетъ цѣлый рядъ слоговъ *ос* и *со* въ перемежку и заставляетъ читать—по одиночкѣ и хоромъ.

— Найдите у себя букву *с* и поставьте рядомъ съ буквой *о*. Что у тебя вышло—читай, Паша.—Читай, Сережа.—

Сдѣлайте, чтобы у васъ вышло *со*.—Читай, Миша.—Читай, Сеня.

— Какого-же звука здѣсь недостаетъ, чтобы вышло слово *оса*?—Какого, Ваня?—Какого, Наша?—Да, недостаетъ звука *а*. Вы уже умѣете писать *а*,—я покажу вамъ, какъ его печатаютъ.

Вставляетъ букву *а* на третьей строкѣ.

— Какъ читается эта буква?—Дѣти читаютъ *а* поочередно и хоромъ.

— Поставимъ его рядомъ съ *ос*. Такъ-ли я поставилъ? Ставитъ передъ *о*.

— Почему не такъ? гдѣ ее надо поставить?—Все-ли теперь напечатано слово *оса*? —Сколько въ этомъ словѣ звуковъ? Сколько здѣсь буквъ? Какъ читается эта буква? А эта? А эта? А первыя двѣ вмѣстѣ? А вторая и третья вмѣстѣ? А вторая одна?—Будешь-ли ты читать *оса*, если я поставлю буквы такъ? Какъ будешь это читать? А это?

Переставливаетъ буквы, составляя то *со*, то *са*, то *ас*, то *ос* и заставляетъ читать.

Для такихъ перестановокъ весьма удобно употребленіе, такъ называемыхъ, читательныхъ машинокъ: въ толстой доскѣ съ окномъ посрединѣ двигается горизонтальная пластинка, на которой напечатаны по бѣлому полю гласныя буквы, и двѣ вертикальныя, на которыхъ напечатаны также согласныя буквы;—двигая пластинки, можно двигать въ окно доски три буквы, образуя разныя сочетанія и предлагая ихъ для чтенія дѣтямъ.

Потомъ дѣти находятъ у себя букву *а*, составляютъ, по требованію учителя, то цѣлое слово *оса* то разные слоги, и читаютъ.

— Теперь достаньте грифельныя доски,—я научу васъ писать слово *оса*.

Какія буквы въ словѣ *оса* мы умѣемъ писать? Какой буквы не умѣемъ писать? На которомъ мѣстѣ надо написать эту букву?—Смотрите-же, я покажу вамъ, какъ писать букву *с*.

Пишетъ на доскѣ букву *с*.

Дѣти пишутъ сперва одну букву *с*, потомъ *ос*, потомъ *со*, потомъ все слово *оса*, пишутъ и читаютъ—сперва на

своей доскѣ, потомъ мѣняются досками и читаютъ другъ у друга, замѣчая ошибки. Вмѣстѣ съ тѣмъ повторяютъ писаніе буквъ *ъ* и *е*.

* * *

Такимъ образомъ, занятія второй ступени идутъ въ такомъ порядкѣ:

А. Разговоръ о *предметѣ*.

Б. Разговоръ о *названіи предмета* и о *звукахъ*, изъ которыхъ онъ состоитъ.

В. Изученіе печатныхъ *буквъ*, составленіе словъ и чтеніе.

Г. Изученіе письменныхъ *буквъ*, разложеніе словъ и письмо.

Примѣрная послѣдовательность занятій:—

Оса, буквы о, с, а, чтеніе и письмо слоговъ ос, ас, со, са, слова *оса*.

Песокъ буквы п, е, к, ъ; чтеніе и письмо словъ: песокъ, коса, оса, сокъ, некъ, око.

Въ большинствѣ ученикамъ понятіе о твердомъ знакѣ дается гораздо позже, и дѣти долгое время читаютъ и пишутъ слова, не употребляя твердаго знака. Мы находимъ это неудобнымъ: когда дѣти привыкнутъ читать и писать безъ твердаго знака, имъ будетъ трудно привыкать къ его употребленію, — гораздо лучше, если они узнаютъ его тотчасъ-же, какъ подошли къ тѣмъ случаямъ, гдѣ онъ обыкновенно употребляется. Сравнивая слова *оса* и *песокъ*, они, при помощи вопросовъ учителя, замѣчаютъ, что въ словѣ *оса* на концѣ легкій звукъ, а въ словѣ *песокъ* трудный.

— Замѣтьте-же, — говоритъ учитель, — что въ такихъ словахъ, у которыхъ послѣдній звукъ трудный, на концѣ печатаютъ и пишутъ еще одну букву. Вотъ какъ она печатается, а называется *твердымъ знакомъ*.

Различіе между *твердымъ* и *мягкимъ* знаками и употребленіе послѣдняго дѣти узнаютъ позже.

Колосъ, буква *л*, чтеніе и письмо словъ и фразъ: колосъ, полъ, лакъ, колъ, сало, лапа, поле, соколъ, клопъ, клокъ, полкъ, лоскъ, палка, полка, скала, сколокъ, плакса, спала,

плакалъ, колоколъ; палка упала, колосъ упалъ, колъ упалъ, соколъ попалъ, скала пала и т. п.

Лиса, буква *и*, чтеніе и письмо словъ и фразъ: лиса, липа, кипа, киса, пила, косари, киски, пески, списокъ, лѣсъ, слѣпъ, калѣка; лиса пила, косили поле, коси поле и пр. Слова *лѣсъ, слѣпъ, калѣка* даютъ поводъ объяснить дѣтямъ, что для звука *е* есть другая буква—*е второе* (ѣ), и показать имъ, какъ она пишется и печатается; при этомъ учитель говоритъ дѣтямъ, чтобы они непремѣнно всякій разъ спрашивали его, первое или второе *е* надо писать. Цѣль этого — предупредить ошибку: надо, чтобы дѣти отнюдь не дѣлали привычки писать съ ошибками,— большинство ошибокъ у дѣтей объясняется именно привычкою, потому что учителя ошибочно считаютъ возможнымъ допускать тѣ неправильности въ письмѣ, которыхъ нельзя объяснить, предполагая искоренять ихъ постепенно; но такимъ путемъ дѣти настолько напрактикуются въ безграмотномъ письмѣ, что потомъ никакое твердое знаніе и пониманіе правилъ правописанія не убьетъ привычекъ, пріобрѣтенныхъ долгимъ упражненіемъ.

Сорока, буква *р*, чтеніе и письмо словъ и фразъ: рисъ, кора, пора, перо, паръ, миръ, просо, крикъ, икра, караси, прописи, кропило, пекари; коси просо, росла липа, пала роса, пекари пекли, косари косили просо, сокъ капалъ, сорока скакала, сорокъ скликала и пр.

Я привожу этотъ рядъ словъ и фразъ, чтобы показать, какое количество разнообразныхъ комбинацій возможно изъ небольшого числа звуковъ и потому, какъ много упражненій можетъ быть съ каждымъ увеличеніемъ числа знакомыхъ дѣтямъ буквъ.

*Суслик*ъ, буква *у*, чтеніе и письмо словъ и фразъ: рука, урокъ, круна, сукъ, лукъ, наукъ, караулъ, укропъ, усики, куликъ; купилъ уксусу, липа росла у рѣки и т. п.

*Суслик*ъ (продолженіе), сравненіе его съ лисицей; понятіе о *слогѣ;* писаніе прописныхъ буквъ: О, А, Е, Ѣ, И, У, П, Л, С, К, Р, при чемъ учитель объясняетъ дѣтямъ, что прописную букву пишутъ вначалѣ, послѣ точки и въ именахъ людей.

Теперь можно уже сказать, что дѣти умѣютъ читать и писать. Правда, они знаютъ только двѣнадцать буквъ, считая Ѣ и Ъ, но дѣло не въ количествѣ буквъ, а въ томъ, чтобы *секретъ* чтенія и письма былъ ими вполнѣ постигнутъ и усвоенъ,—тогда увеличеніе числа буквъ не представитъ затрудненія. Вотъ почему—здѣсь слѣдуетъ остановиться и стоять до тѣхъ поръ, пока дѣти не достигнутъ совершенно удовлетворительнаго, довольно бѣглаго и совершенно сознательнаго чтенія и не будутъ писать совершенно свободно въ сферѣ двѣнадцати буквъ, которыя имъ извѣстны. Изъ десяти звуковъ можно сдѣлать значительное число комбинацій, а между тѣмъ, при небольшомъ числѣ буквъ гораздо легче довести дѣтей до полнаго пониманія сущности чтенія и письма и до прочнаго навыка свободно и толково читать, четко и правильно писать; безъ этого-же пониманія и безъ этой привычки поспѣшное сообщеніе азбуки—не только безполезно, но и положительно вредно, потому что будетъ лишь путать дѣтей, сбивать ихъ съ толку. Итакъ, здѣсь слѣдуетъ остановиться и занятія вести въ такомъ видѣ:

Во-первыхъ, предметные уроки продолжаются: припоминая все, что извѣстно имъ изъ прежнихъ уроковъ, дѣти разсматриваютъ млекопитающихъ животныхъ, птицъ, рыбъ, насѣкомыхъ, растенія, изъ тѣхъ, которыя свойственны мѣстности, гдѣ они живутъ, сравниваютъ ихъ, распредѣляютъ по классамъ.

Во-вторыхъ, имъ дается первая книжка подъ названіемъ „Уроки“, въ которой все отъ названія до послѣдняго слова, включая и цифры, можетъ быть ими прочитано, потому что текстъ ея составленъ изъ 12-ти буквъ и десяти цифръ, которыя въ это время уже должны быть хорошо имъ знакомы.

* * *

Когда дѣти овладѣли совершенно первой книжкой, начинаются занятія третьей ступени. Задача ихъ—въ связи съ предметными уроками и умственно-словесными упражне-

ніями,—научить дѣтей читать и писать, постепенно расширяя кругъ буквъ до 23-хъ, включивъ въ этотъ кругъ всѣ гласныя, въ томъ числѣ *і*—а изъ согласныхъ—м, в, д, ч, т, ж, кромѣ того мягкій знакъ въ концѣ словъ. Такъ какъ дѣти уже имѣли дѣло съ книжкой, то вслѣдъ за прочитанной первой, которую теперь можно отдать имъ въ полную собственность, имъ раздается на весь урокъ, посвящаемый чтенію, вторая книжка, подъ тѣмъ-же заглавіемъ „Уроки“: эта книжка напечатана тоже двумя шрифтами, обыкновеннымъ и курсивомъ, но мельче первой и состоитъ изъ 10 уроковъ, въ каждомъ изъ которыхъ вводится новая буква, и маленькаго сборника коротенькихъ статеекъ, пословицъ, загадокъ, задачъ и стишковъ изъ 23-хъ буквъ. Предметы для разсматриванія на этой ступени берутся изъ обыденной жизни человѣка, напр.: мука, мясо, вода, ледъ, мыло, соль и самъ человѣкъ. Разсматривать ихъ можно съ внѣшней стороны, путемъ всѣхъ внѣшнихъ чувствъ, при чемъ выяснить и значеніе зрѣнія, слуха, обонянія, осязанія и вкуса, и по отношенію къ человѣку, насколько употребленіе и польза ихъ могутъ быть извѣстны дѣтямъ изъ обыденной жизни.

Порядокъ занятій третьей ступени слѣдующій:

А. Разговоръ о *предметѣ*.

Б. Разговоръ о *словѣ*.

В. Изученіе новой *буквы* печатной и письменной, строчной и прописной, подборъ словъ съ этой буквой.

Г. *Чтеніе* второй книжки.

Д. *Письмо* прочитаннаго и объясненнаго; подъ диктовку и съ книги.

Е. *Письмо въ тактъ*, по счету, новой буквы, словъ и фразъ съ этой буквой.

Послѣдовательность этихъ занятій:

Мука, буква *м*, чтеніе и писаніе 1-го урока изъ книжки.

Мясо, буква *я*, чтеніе и письмо 2 урока.

Вода, буквы *в* и *д*, чтеніе и письмо 3-го урока.

Ледъ, буква *е*, произносимая за ё, чтеніе и письмо 4-го урока.

Мыло, буква *ы*, чтеніе и письмо 5-го урока.

Соль, мягкій знакъ на концѣ словъ, употребленіе котораго учитель выясняетъ, сравнивая произношеніе звука *л* въ словахъ—*соль* и *колъ*, *сталь*, *столъ*, *пыль* и *пылъ*, а также другихъ согласныхъ звуковъ въ словахъ—*кровь* и *кровъ*, *царь* и *царъ*, *карась* и *Тарасъ*; чтеніе и письмо 6-го урока.

Человѣкъ, буква *ч*, чтеніе и письмо 7-го урока.

Люди, буква *ю*, чтеніе и письмо 8-го урока.

Тѣло, буква *т*, чтеніе и письмо 9-го урока.

Кожа, буква *ж*, чтеніе и письмо 10-го урока.

Здѣсь-же, при удобномъ случаѣ, напр., при разложеніи названія мѣсяца іюль, учитель объясняетъ, что для звука *и* есть двѣ буквы и что передъ звуками легкими пишется *і*, а передъ трудными *и*.

Такимъ образомъ, въ связи съ расширеніемъ умственнаго горизонта дѣтей, круга ихъ наблюденій, представленій и понятій, а вмѣстѣ съ тѣмъ и лексикона, расширяется постепенно и матерьялъ для чтенія, по мѣрѣ того какъ они знакомятся съ буквами. Послѣ занятій третьей ступени они знаютъ уже двадцать три буквы, считая въ томъ числѣ ѣ, і, ъ, ь.—И здѣсь опять слѣдуетъ остановиться, чтобы укрѣпить за ними новыя завоеванія въ области чтенія. Средствомъ для этого можетъ служить вторая половина второй книжки, представляющая достаточный матерьялъ для чтенія и умственно-словесныхъ упражненій, не выходя изъ сферы буквъ, извѣстныхъ дѣтямъ. О чтеніи этого матерьяла теперь скажемъ коротко: коротенькія описанія и разсказы дѣти могутъ передавать своими словами, при помощи вопросовъ учителя; пословицы, поговорки и загадки должны быть объяснены дѣтьми; стишки могутъ быть объяснены и заучены въ классѣ-же, при помощи хороваго и одиночнаго повторенія; перечисленіе предметовъ съ распредѣленіемъ по группамъ слѣдуетъ читать послѣ подготовительной бесѣды о предметахъ; вопросы, слѣдующіе послѣ какой-нибудь статейки или послѣ перечисленія предметовъ, должны быть разрѣшены классомъ сообща и потомъ прочитаны съ прибавленіемъ отвѣта,—то же самое

относится къ неоконченнымъ фразамъ, которыя въ сущности представляютъ собою тоже вопросы.

Въ связи съ чтеніемъ слѣдуетъ вести и письмо: кромѣ списыванія съ книги и диктанта съ предварительнымъ разложеніемъ словъ, болѣе самостоятельныя письменныя работы здѣсь еще преждевременны, пока дѣти не знаютъ всей азбуки; при диктантѣ учитель предварительно спрашиваетъ, какое слѣдуетъ писать *е*, какое *і*, придерживаясь того-же способа предупрежденія ошибокъ и развитія навыка въ правильномъ употребленіи этихъ буквъ.

* * *

Когда дѣти хорошо усвоили матеріалъ въ сборникѣ второй книжки, они переходятъ на четвертую и послѣднюю ступень обученія грамотѣ. Задача ея — въ связи съ наглядньимъ обученіемъ и умственно-словесными упражненіями, научить дѣтей читать и писать, постепенно расширяя кругъ буквъ до полнаго алфавита, включая сюда полугласное *ѵ* и употребленіе *ъ* и *ь* внутри словъ.

Дѣтямъ раздается третья книжка подъ тѣмъ-же названіемъ „Уроки“, напечатанная также двумя шрифтами, обыкновеннымъ и курсивомъ, но мельче второй и состоящая изъ десяти отдѣловъ: въ каждомъ изъ девяти отдѣловъ вводится въ чтеніе новая буква, девятый и десятый даютъ небольшой матеріалъ для чтенія со всѣми буквами. Содержаніе этой книжки болѣе второй: описанія подробнѣе, обстоятельнѣе, разсказы сложнѣе; пословицы, поговорки, загадки и вопросы поставлены въ связи съ содержаніемъ предметныхъ уроковъ, задачки требуютъ большаго умственнаго напряженія, стишки представляютъ отрывки изъ произведеній лучшихъ поэтовъ, труднѣе для пониманія и объясненія тѣхъ, которые содержатся во второй книжкѣ; въ концѣ дается сжатая характеристика временъ года, дополняемая поэтическими картинками изъ Пушкина, Баратынскаго, Языкова, Кольцова и другихъ замѣчательныхъ русскихъ поэтовъ.

Содержаніемъ предметныхъ уроковъ является человѣкъ: разсматриваются наружныя части человѣческаго тѣла, называютъ ихъ, описываютъ ихъ положеніе, форму, цвѣтъ,

назначеніе, насколько это доступно прямому наблюденію. Учитель постарается оживить эти уроки разсказами, примѣрами, сравненіями и возбужденіемъ самодѣятельности дѣтей и разумнаго отношенія къ организму человѣка.

Порядокъ занятій остается прежній:

А. Разговоръ о *предметѣ*.

Б. Разговоръ о *словѣ*.

В. Изученіе новой *буквы*, складываніе, разложеніе, чтеніе и подборъ словъ съ новой буквой.

Г. *Чтеніе* третьей книжки.

Д. *Письмо* подъ диктовку и съ книги прочитаннаго и объясненнаго.

Е. *Письмо въ тактъ*, по счету, новой буквы, словъ и фразъ съ этой буквой.

Послѣдовательность этихъ занятій:

Голова, буква *г*, чтеніе и письмо 1-го отдѣла третьей книжки.

Лицо, буква *ц*, чтеніе и письмо 2-го отдѣла.

Глаза, буква *з*, чтеніе и письмо 3-го отдѣла, гдѣ на словахъ *зорька* и *зорко*, *польза* и *ползать*, *сѣсть* и *съѣсть*, *обѣдать* и *объѣдать* дѣтямъ объясняется употребленіе *ѣ* и *ъ* внутри словъ.

Рука и *нога*, буква *н*, чтеніе и письмо 4-го отдѣла, гдѣ на словахъ *сараи* и *сарай*, *подоить* и *подойникъ*, *зной* и *война* дѣтямъ объясняется различіе между *и* гласнымъ и полугласнымъ и употребленіе послѣдняго.

Ротъ, *зубы*, *губы*, буква *б*, чтеніе и письмо 5-го отдѣла.

Ухо, бухва *х*, чтеніе и письмо 6-го отдѣла; на словахъ *эхъ*, *эхо* выясняется твердый звукъ, изображаемый буквою *э*.

Шея, буква *ш*, чтеніе и письмо 7-го отдѣла.

Туловище, буква *щ*, чтеніе и письмо 8-го отдѣла.

Повтореніе предыдущихъ уроковъ и соединеніе ихъ въ одно цѣлое, связный разсказъ; чтеніе 9-го и 10 отдѣловъ и при этомъ изученіе буквъ *ф* и *ѳ*, на словахъ: филинъ, фунтъ, кафтанъ, сафьянъ, графа, Ѳеодоръ и проч.

Н. Бунаковъ.

Уроки В. Зимницкаго.

Примѣрные уроки излагаются нами не съ тою цѣлію, чтобы учитель пользовался ими въ своей практикѣ въ томъ самомъ видѣ, какъ они изложены здѣсь. Кто буквально будетъ воспроизводить ихъ, тотъ не пользу, а вредъ принесетъ дѣлу преподаванія. Цѣль настоящихъ уроковъ только та, чтобы на рядѣ конкректныхъ (частныхъ, единичныхъ) примѣровъ показать, какъ слѣдуетъ вести изученіе звуковъ и буквъ. Поэтому на предлагаемыхъ урокахъ пѣтъ и быть не можетъ тѣхъ неправильныхъ отвѣтовъ дѣтей, которые постоянно встрѣчаются на каждомъ дѣйствительномъ урокѣ. Напротивъ, всѣ отвѣты ихъ изложены нами въ томъ видѣ, въ какомъ они являются послѣ исправленія ихъ учителемъ.

* * *

1) Примѣрный урокъ на изученіе дѣтьми перваго звука и первой буквы—именно: А.

\+ Вслушайтесь, дѣти, хорошенько въ то, что я сейчасъ произнесу: *А*, *А*. Повтори, N, что я произнесъ *).

— Вы произнесли *А*.

\+ Ты, N, скажи, что я произносилъ.

— *А*.

\+ Скажите хоромъ, что мною произнесено было.

— *А*.

\+ Такъ, я произнесъ *А*. Замѣтьте, дѣти, то, что сейчасъ произнесено мною было—именно *А*, называется *звукомъ*.—N, какъ называется то, что произнесено было мною сейчасъ?

— *Звукомъ*.

\+ Какой звукъ я произносилъ?

— Вы произносили звукъ *А*.

*) Крестикомъ (+) обозначены слова учителя, а чертой (—) отвѣты учениковъ.

+ Когда мы употребляемъ звукъ *А* въ нашей обыкновенной разговорной рѣчи? N!

— Когда кто зоветъ насъ, мы говоримъ *А*.

Учитель, показывая букву *А*, говоритъ: Дѣти, то, что я вамъ показываю, называется *буквою*. N, скажи, какъ называется то, что я держу въ рукахъ и показываю вамъ.

— То, что вы показываете намъ, называется *буквою*.

+ Ты, N, скажи, что это такое?

— Это буква.

+ Буква, которую я показываю вамъ, обозначаетъ звукъ *А*.—N, какой звукъ обозначается этою буквою?

— Звукъ *А*.

+ Скажите всѣ хоромъ, какой звукъ обозначается этою буквою.

— Звукъ *А*.

+ Вы знаете, какой звукъ обозначается этою буквою. Теперь я скажу вамъ, какъ называется буква, которую я показываю вамъ. Она называется *А*. N, какимъ именемъ называется эта буква?

— Она называется *А*.

+ Есть ли какая нибудь разница между звукомъ, который обозначается этою буквою и именемъ ея.

— Нѣтъ, имя ея состоитъ изъ того самаго звука, который обозначается ею—именно изъ звука *А*.

+ N, какъ называется эта буква?

— Эта буква называется *А*.

+ N, какой звукъ обозначается ею?

— Ею обозначается звукъ *А*.

+ Чтобы лучше упомнить вамъ букву *А*, посмотримъ, изъ скольких и какого рода линій она состоитъ. N, изъ скольких линій состоитъ буква *А*?

— Изъ трехъ.

+ N, равной ли длины всѣ три линіи или нѣтъ?

— Двѣ линіи длинныхъ, а третья коротенькая.

+ Гдѣ сходятся двѣ длинныя линіи?

— Длинныя линіи сходятся вверху.

+ Въ какомъ отношеніи находится коротенькая линія къ двумъ длиннымъ линіямъ?

— Коротенькая линія соединяетъ длинныя линіи.

Учитель ставитъ на планкѣ классной доски нѣсколько буквъ, въ числѣ коихъ находится и буква *А*, и затѣмъ спрашиваетъ: N, найди на планкѣ классной доски букву *А*.

Ученикъ, подходя къ доскѣ, находитъ требуемую букву.

+ N, какой звукъ выражается этою буквою? (Учитель показываетъ при этомъ букву *А*).

— Звукъ *А*.

+ N, какая это буква?

— Это буква *А*.

* * *

2) *Примѣрный урокъ на изученіе второго звука и второй буквы, именно У.*

+ Вчерашній день мы изучали звукъ *А*. Теперь будемъ изучать другой звукъ. Вслушайтесь хорошенько, какой звукъ я произнесу: *У, У.*—N, какой звукъ я произнесъ?

— Вы произнесли звукъ *У*.

+ Ты, N, скажи, какой звукъ сейчасъ былъ произнесенъ мною?

— Звукъ *У*.

+ Скажите хоромъ, какой звукъ мною былъ произнесенъ?

— *У*.

+ Когда мы употребляемъ звукъ *У*?

— Когда холодно, мы говоримъ: *У*, какъ холодно.

+ Вотъ дѣти, буква, которая обозначаетъ звукъ *У*. N, какой звукъ обозначается этою буквою?

— Звукъ *У*.

+ А какъ называется эта буква? (Учитель показываетъ букву *У*).

— Эта буква называется *У*.

+ N, какая эта буква?

— Это буква *У*.

+ Изъ сколькихъ линій состоитъ буква *У*?

— Изъ двухъ.

+ Равной ли длины обѣ линіи?

— Одна коротенькая, другая длинная.

+ Гдѣ коротенькая соединяется съ длинной?

— Коротенькая линія соединяется съ длинной въ срединѣ послѣдней.

Учитель ставитъ на планкѣ классной доски нѣсколько буквъ, въ числѣ коихъ находятся буквы *А* и *У*, и затѣмъ спрашиваетъ: N, найди мнѣ букву *А*?

Ученикъ, подходя къ доскѣ, указываетъ на требуемую букву.

+ Ты, N, поди, найди букву *У*.

Ученикъ, подходя къ доскѣ, указываетъ требуемую букву.

Учитель ставитъ на планкѣ классной доски буквы *А* и *У* такъ, чтобы изъ нихъ составилось слово *АУ*, и затѣмъ говоритъ дѣтямъ слѣдующее: Вы знаете каждую изъ этихъ буквъ. N, какая это буква (указывая на букву *А*)?

— Это буква *А*.

+ А это какая буква (учитель указываетъ на букву *У*)?

— Это буква *У*.

+ Теперь будемте учиться, дѣти, тому, какъ произносить вмѣстѣ оба звука, обозначаемыя этими буквами. Замѣтьте напередъ, какая буква стоитъ здѣсь (учитель указываетъ при этомъ на слово *АУ*) справа и какая слѣва. Смотрите, какая это у меня рука правая или лѣвая? (Учитель стоитъ въ это время, обратясь лицомъ къ доскѣ и указываетъ на лѣвую руку).

— Это у васъ лѣвая рука.

+ По этому и объ этой буквѣ говорится, что она стоитъ слѣва (учитель указываетъ на букву *А*). N, съ какой стороны стоитъ эта буква? (указывается опять буква *А*).

— Слѣва.

+ А это у меня какая рука? (указываетъ на правую руку).

— Это у васъ правая рука.

+ По этому объ этой буквѣ (указываетъ на букву *У*) говорится, что она стоитъ справа. N, съ которой стороны стоитъ буква *У*.

— Съ правой.

+ Чтобы прочесть это слово (учитель указываетъ при этомъ на слово *АУ*), произнесите сначала тотъ звукъ, который обозначается буквою, стоящею слѣва, потомъ—звукъ,

обозначаемый буквою, стоящею справа. N, какой нужно произносить звукъ сначала и какой—потомъ?

+ Сначала надо произносить звукъ *А*, потомъ звукъ *У*.

+ Почему такъ?

— Потому что буква *А* стоитъ слѣва, а буква *У*— справа.

+ Когда будете произносить эти звуки одинъ вслѣдъ за другимъ, то старайтесь это сдѣлать такъ, чтобы между ними не было никакого перерыва, т. е. чтобы вслѣдъ за произношеніемъ перваго звука тотчасъ же слѣдовалъ второй звукъ. Кто изъ васъ можетъ такъ произнесть звуки *А* и *У*?

Положимъ, никто изъ дѣтей не въ состояніи произвесть сліянія изучаемыхъ звуковъ; въ такомъ случаѣ учитель самъ показываетъ имъ, какъ слить данные звуки — именно: онъ громко, отчетливо и неторопливо произноситъ *АУ*.

+ N, скажи, какъ правильно произнесть звуки, обозначаемые этими буквами?

— *АУ*.

+ Произнесите такъ эти буквы хоромъ.

— *АУ*.

Учитель произноситъ слово *АУ* такъ, что допускаетъ небольшой перерывъ послѣ звука *А*, именно: *А. У*, и затѣмъ спрашиваетъ, какая разница въ произношеніи *АУ* и *А. У*.

— Въ первомъ случаѣ вы безъ перерыва произносите оба звука, а во второмъ съ перерывомъ.

+ N, произнеси звуки *А* и *У* съ перерывомъ.

— *А. У*.

+ Теперь произнеси ихъ безъ перерыва.

— *АУ*.

+ N, произнеси оба звука безъ перерыва.

— *АУ*.

+ Произнеси ихъ съ перерывомъ.

— *А. У*.

+ Когда буквы стоятъ рядомъ одна съ другою, тогда звуки, обозначаемые ими, всегда произносятся безъ перерыва, или, иначе сказать, слитно. N, какъ на доскѣ стоятъ буквы *А* и *У*, рядомъ или отдѣльно?

— Рядомъ.

+ Значитъ, какъ надобно произнесть звуки, обозначаемые этими буквами?

— Слитно, или безъ перерыва.

+ Когда звуки произносятся слитно, безъ перерыва, такой способъ произношенія ихъ называется чтеніемъ. N, прочти эти буквы (учитель указываетъ на буквы *А* и *У*).

— *АУ*.

+ Когда произносимъ мы слово *АУ*?

— Когда въ лѣсу перекликаемся другъ съ другомъ.

Учитель изъ буквъ *А* и *У* составляетъ слова *УА* и затѣмъ спрашиваетъ: откуда должно начинаться чтеніе этого слова?

— Слѣва направо.

+ Какой звукъ долженъ быть произнесенъ сначала и какой потомъ?

— Сначала нужно произнесть звукъ *У*, а потомъ *А*.

+ Какъ эти звуки должны быть произнесены, слитно или съ перерывомъ?

— Слитно.

+ Почему?

— Потому что буквы, обозначающія эти звуки, стоятъ рядомъ.

+ N, прочти это слово и при чтеніи указывай, откуда ты будешь читать его.

Ученикъ, подойдя къ доскѣ, читаетъ *УА* и при этомъ указываетъ сначала на букву *У*, а потомъ на *А*.

+ Какъ мы произносимъ звуки *У* и *А*, читая это слово,—сливаемъ ихъ или дѣлаемъ небольшой перерывъ между ними?

— Звуки эти произносятся нами безъ всякаго перерыва.

+ А произнесите ихъ съ перерывомъ.

— *У. А.*

+ Въ чьемъ крикѣ слышится намъ слово *УА*?

— О дѣтяхъ говорится, что когда они плачутъ, то будто бы выходитъ слово *УА*.

Учитель составляетъ слово *АУ*, и затѣмъ спрашиваетъ: N, прочти составленное мною слово.

— *АУ.*

Учитель составляетъ слово *УА*, и опять заставляетъ кого-либо изъ дѣтей прочесть его.

* * *

3) Примѣрный урокъ на изученіе звука и буквы Н, при чемъ предполагается, что дѣти изучили уже слѣдующіе звуки и буквы: А, У, О, Ш и М.

+ Дѣти, сегодня мы будемъ изучать звукъ *Н*. А вотъ вамъ и буква, посредствомъ которой обозначается звукъ *Н*. (При этомъ учитель ставитъ букву *Н* на планку классной доски). Вслушайтесь повнимательнѣе въ тотъ звукъ, который подлежитъ нашему изученію на нынѣшнемъ урокѣ: *Н*, *Н*.—N, повтори, какой звукъ я произнесъ.

— *Н*.

+ Произнесите этотъ звукъ хоромъ.

— Ученики произносятъ его хоромъ.

+ Посмотрите теперь, изъ какихъ частей состоитъ буква *Н*. N, изъ какихъ частей состоитъ буква *Н*?

— Она состоитъ изъ трехъ линій.

+ Каковы эти линіи по длинѣ?

— Двѣ изъ нихъ длинныя и одна коротенькая.

+ Въ какомъ отношеніи коротенькая линія состоитъ къ длиннымъ линіямъ?

— Она соединяетъ ихъ между собою.

+ На что похожа буква *Н*? (Учитель при этомъ рядомъ съ буквою *Н* ставитъ *букву-картинку*, на которой изображено три ножа).

— На три ножа, сложенные между собою такъ, что тотъ изъ нихъ, который поменьше, перекрещиваетъ оба большіе въ средней ихъ части.

+ Приступимъ теперь къ чтенію словъ, гдѣ будетъ находиться, сверхъ изученныхъ нами буквъ, буква *Н*. (Учитель составляетъ слово *ОН*). N, прочти это слово.

— *ОН*.

Если кто изъ дѣтей не въ состояніи прочесть этого слова, преподаватель спрашиваетъ его, какая первая буква

въ немъ и какая вторая. Если и послѣ этого ученикъ не можетъ прочесть слова *ОН*, преподаватель снова возстановляетъ въ сознаніи дѣтей, въ чемъ заключается произношеніе звуковъ безъ перерыва и въ чемъ—съ перерывомъ. Впрочемъ, если дѣти на изученіи двухъ-трехъ звуковъ и буквъ хорошо усвоили сущность сліянія звуковъ, то едва ли будетъ появляться надобность въ подробномъ разъясненіи этой сущности при дальнѣйшемъ изученіи ими звуковъ и буквъ.

\+ Когда мы употребляемъ слово *ОН*.

— Когда говоримъ объ отцѣ, братѣ и т. д.

\+ Приведите такой примѣръ, гдѣ было-бы слово *ОН*.

— Онъ учитъ урокъ, онъ спитъ.

\+ Учитель составляетъ слово *НА*, и спрашиваетъ затѣмъ: N, прочти это слово.

— *НА*.

\+ Когда употребляется это слово?

– Когда даемъ что нибудь, часто говоримъ при этомъ: *НА*.

Дѣти упражняются въ чтеніи словъ: *НАС*, *НОС*, *СОН*, *ОНА*, *САНІ* и т. под. Если кто нибудь изъ нихъ не можетъ, положимъ, прочесть слова *САНІ*, учитель дѣлитъ его на двѣ части *СА* и *НІ*, и затѣмъ заставляетъ читать сначала слогъ *СА*, потомъ *НІ*.—N, прочти первыя двѣ буквы?

— *СА*.

\+ Теперь прочти другія двѣ буквы.

— *НІ*.

\+ Прочти вмѣстѣ всѣ четыре буквы.

— *САНІ*.

Если по прочтеніи слога *СА* ученикъ дѣлаетъ перерывъ, преподаватель обращаетъ вниманіе на это и затѣмъ требуетъ, чтобы при чтеніи слоговъ *СА* и *НІ* не было никакого перерыва.

В. Зимницкій.

Уроки С. Бобровскаго.

О.

„Теперь, дѣти, слушайте и будьте внимательны (учитель стучитъ чѣмъ либо по столу).

„Классъ! что я дѣлаю?—Вы стучите по столу!—Почему же ты, Ѳедоровъ, узналъ, что я стучу? Я вижу, какъ вы стучите!—А теперь видишь ли ты, Алехинъ, *какъ я стучу?* (При этомъ учитель дѣлаетъ нѣсколько ударовъ ножемъ въ крышку стола снизу).—Нѣтъ не вижу, *но слышу*, какъ вы стучите!—Вѣрно. Постучи же теперь такъ, чтобы мы всѣ не видѣли, какъ ты стучишь, а слышали бы стукъ, Сидоровъ?—(Названный ученикъ стучитъ о крышку стола снизу).—Хорошо.

„Постучите всѣ такъ, какъ стучалъ Сидоровъ". (Ученики съ охотою исполняютъ требованіе учителя).—Довольно.—А теперь, что ты слышишь Ѳедотовъ? (ударяетъ камертонъ объ руку и ставитъ его на столъ).—*Что-то поетъ?*—Вѣрно. Ты слышишь, какъ звучитъ вотъ эта стальная длинная вилка на ножкѣ. Это камертонъ. Значитъ стукъ, шумъ, шелестъ,—*мы можемъ слышать*, даже не видя предметовъ, которые стучатъ, шумятъ, шелестятъ. Слышимъ мы ушами.—Повтори, что я сказалъ, Михайловъ? (Ученикъ повторяетъ). Хорошо.—Замѣтьте же, дѣти: *все, что мы слышимъ—называется звукомъ*. Значитъ,—стукъ, шумъ, свистъ, шелестъ—*все это звуки*. А голосъ мой, слышите ли вы или видите,—Безналовъ?—Я слышу вашъ голосъ.—Такъ ли это, Черкасовъ?—Да, я слышу, какъ вы говорите.—Ты сказалъ правду: голосъ человѣка мы узнаемъ только по слуху: мы его слышимъ.—*Когда человѣкъ говоритъ, то онъ издаетъ звуки*.—Повтори классъ, что я сказалъ! (Ученики хоромъ въ тактъ повторяютъ за учителемъ; а потомъ отдѣльно два—три ученика). Хорошо. Слушайте. (Учитель произноситъ нѣсколько гласныхъ и согласныхъ медленно и отчетливо). Одинъ и тотъ же звукъ произносилъ я или разные, Павловъ?—Вы произносили разные звуки.—

—Повтори, классъ, то, что сказалъ Павловъ? (Классъ повторяетъ подъ тактъ).—Хорошо. Замѣтьте же, что каж-

дый изъ васъ и всѣ люди могутъ произносить разные звуки, отчего и выходитъ говоръ, рѣчь. А кошка, собака, корова произносятъ ли звуки, Куриловъ?

—Кошка мяукаетъ, собака лаетъ, корова мычитъ!—Кто можетъ замычать, какъ мычитъ корова? (Многіе ученики поднимаютъ руки; учитель заставляетъ одного или двухъ замычать).—Такъ; вы вѣрно подслушали, какъ мычитъ корова; всѣ вы, я увѣренъ, можете и мяукать, какъ мяукаютъ кошки. А слышали—вы, какой звукъ издаетъ жукъ? Я вамъ произнесу его: жжжж...

— Такъ жужжитъ онъ, летая въ сумеркахъ въ саду и по дворамъ. Подобно этимъ животнымъ—и другія издаютъ какой нибудь звукъ; но ни собака, ни кошка, ни другое какое животное не можетъ издавать разныхъ звуковъ; только человѣку Богъ далъ эту способность, почему онъ и можетъ говорить. Отчего животныя не могутъ говорить, Лебедевъ? (Названный ученикъ отвѣчаетъ, если же нѣтъ, то учитель спрашиваетъ другого—за тѣмъ классъ повторяетъ).—Такъ. Но кромѣ этой способности—Богъ далъ человѣку разумъ, пользуясь которымъ онъ придумалъ *знаки* для обозначенія произносимыхъ имъ звуковъ. Такимъ способомъ человѣкъ научился и читать книги и сообщать свои мысли другимъ отсутствующимъ людямъ. Наука эта не мудреная, и я васъ скоро выучу ей, только слушайте внимательно и дѣлайте аккуратно все, что я прикажу вамъ".

— Начнемте же съ Божію помощью!

— Какой первый звукъ вы слышите въ словѣ *облако*, Микаевъ? А въ словѣ *ось*, Ѳедосѣевъ? А въ словахъ: *образъ*, *общество*, Фроловъ? (Названные ученики отвѣчаютъ, что они хорошо слышатъ первый звукъ *о*; если же нѣтъ, то учитель снова, не торопясь, произноситъ эти слова, ударяя на *о*; главное—онъ долженъ пояснить, какой звукъ, *именно по счету*—дѣти должны слушать). Хорошо! Классъ, повтори этотъ звукъ! (Классъ исполняетъ хоромъ, и потомъ *о*—произносится отдѣльно нѣсколькими учениками). А слышите ли вы звукъ *о* въ словахъ: окно, гумно, долото, Карповъ? А въ словахъ: полотно, сукно, рѣшето, молоко, Волковъ? (Названные ученики дадутъ удовлетворительный

отвѣтъ, если поняли только въ чемъ дѣло). Такъ: всѣ эти слова кончаются на о. А слышенъ ли этотъ звукъ въ словахъ: Егоръ, заборъ, замокъ, котомка, Глазкинъ? Вѣрно: во всѣхъ этихъ словахъ ты слышишь *о* въ срединѣ слова. А въ словахъ: молотокъ, гвоздь, коробокъ, мозоль, постъ, гость, соль, полъ, колъ,—Козыревъ? Хорошо; во всѣхъ этихъ словахъ слышится звукъ о. Теперь вы сами придумайте слова, въ которыхъ былъ бы слышенъ звукъ *о*. Кто придумаетъ,—подниметъ руку; я того спрошу". (Несомнѣнно, что ученики затруднятся этою *первою самостоятельною работою,* и многіе, навѣрно, повторятъ слова, сказанныя учителемъ,—но это не должно его смущать.

Каждый первый самостоятельный шагъ труденъ; терпѣливо и спокойно учитель долженъ добиться того, чтобы каждый ученикъ сказалъ свое слово, въ которое входилъ бы звукъ *о*. Когда это достигнуто, учитель переходитъ ко второй степени—къ ознакомленію дѣтей съ начертаніемъ этого звука.

„Вы теперь по голосу умѣете различать звукъ о; но его можно различать и въ книгахъ отъ другихъ звуковъ; вотъ какой знакъ изображаетъ звукъ „о". (При этомъ учитель беретъ букву *о строчную,* большого формата, и ставитъ ее на планку доски или, взявъ въ руку, прямо показываетъ всему классу).—Что я держу въ рукѣ, Власовъ?—Вы держите въ рукѣ звукъ *о!* *)—Классъ, вѣрно ли онъ сказалъ?—Классъ, молчитъ; только нѣкоторые ученики поднимаютъ руки; учитель спрашиваетъ ихъ; оказывается, что они повторяютъ слова Власова.

— Слушайте, что я произнесу: *о!* Какой звукъ я произнесъ, Акимовъ?—Вы произнесли звукъ о!—Такъ. Смотрите, что я покажу вамъ, (снова показываетъ букву о)—что я держу въ рукѣ, Николаевъ?—Вы держите звукъ о!—Произнеси ты этотъ звукъ! (ученикъ произноситъ).—Вотъ ты ничего не показываешь намъ, а мы знаемъ, что ты произнесъ

*) Такой отвѣтъ намъ часто приходилось слышать отъ начинающихъ, и мы его привели съ тою цѣлію, чтобы показать учителю, какъ разъяснить разницу между *звукомъ* и *знакомъ его.*

Прим. Автора.

звукъ *о*. Почему же мы это знаемъ, Овчинниковъ?—Мы слышимъ, какъ онъ произноситъ.—Правда; звуки, мы можемъ только слышать. Можемъ ли мы видѣть звукъ, Морозовъ?—Нѣтъ, видѣть звуковъ мы не можемъ.—Такъ. А можемъ ли мы показать звукъ, Алексѣевъ?—Нѣтъ нельзя.—Правда. Звука, дѣти видѣть нельзя, а можно только слышать; его можно произнести, а не показать. Стало быть, я въ рукѣ держу (снова показываетъ букву о) не звукъ *о*, а знакъ, которымъ онъ изображается въ книгахъ. Замѣтьте же, дѣти, что когда я говорю: *о*,—я произношу звукъ, и вы его слышите, а когда я показываю вамъ вотъ эту карточку,—я показываю его знакъ".

„И такъ, что я держу въ рукѣ, Максимовъ? Вы держите въ рукѣ знакъ звука *о*.—„Вѣрно: классъ повтори!—Теперь я хочу узнать, кто изъ васъ найдетъ мнѣ между другими знаками, которыхъ вы еще не знаете, знакъ *о*". Говоря это, учитель раздаетъ по скамьямъ нѣсколько подвижныхъ буквъ, между которыми есть буква *о*, и слѣдитъ, чтобы всѣ ученики принимали участіе въ отысканіи этой буквы; ученикъ, нашедшій ее, беретъ въ правую руку и держитъ такъ, чтобы учитель могъ видѣть; затѣмъ каждый изъ учениковъ произноситъ изучаемый звукъ и кладетъ его на столъ. Собравъ подвижныя буквы, учитель составляетъ изъ нихъ на доскѣ коротенькую фразу, въ слова которой входила бы буква *о* (напр., *коровье молоко вкусно; вода утоляетъ жажду, облако покрыло небо* и т. п.) и спрашиваетъ учениковъ: сколько разъ они видятъ знакъ *о* въ каждомъ словѣ? Когда всѣ слова разобраны, онъ вызываетъ 2—3 по очереди и заставляетъ ихъ изъ словъ вынимать знакъ *о*, а классъ долженъ слѣдить за данной работой и поправлять, въ случаѣ ошибокъ. Этотъ послѣдній пріемъ мы особенно рекомендуемъ учителю, такъ какъ онъ весьма оживляетъ занятія всего класса.

Разобравъ 2—3 фразы, учитель даетъ дѣтямъ клочки печатной бумаги крупнаго шрифта—(различныя *объявленія* особенно пригодны для этой цѣли) и предлагаетъ имъ находить въ словахъ знакъ *о*, какъ это дѣлается на доскѣ,

и зачеркивать ихъ карандашомъ, *) а самъ подходитъ къ столамъ и провѣряетъ работу. Если всѣ эти упражненія продѣланы не спѣша и основательно, — то дѣти вполнѣ усвоятъ себѣ очертаніе буквы *о* и твердо будутъ его помнить.

Послѣ этого учитель приступаетъ къ письму буквы *о* и ведетъ дѣло, примѣрно, такъ. Отобравъ карандаши и куски бумаги, онъ заставляетъ дѣтей сдѣлать нѣсколько гимнастическихъ движеній. (Встань,—разъ! правую руку вверхъ, разъ! лѣвую, два! Руки опусти, разъ, сядь два; встань, разъ) или пропѣть какую нибудь пѣсенку, напр., „Пѣтушка“ (Родные напѣвы), дастъ имъ, словомъ вздохнуть 2—3 минуты. Такой отдыхъ освѣжаетъ дѣтей и придаетъ имъ новыя силы и бодрость. Затѣмъ классъ приводится въ порядокъ; по командѣ учителя—дѣти садятся такъ, какъ должны сидѣть во время письменныхъ упражненій,—учитель обходитъ классъ (или осматриваетъ его съ своего мѣста), дабы убѣдиться, что всѣ сидятъ хорошо.

„Выньте доски, разъ! (Ученики берутся за доски), два! (вынимаютъ ихъ изъ столовъ), три! (кладутъ на столъ), четыре! (кладутъ руки по правиламъ письма). Возьмите грифеля, разъ! (берутъ ихъ), два! (расположивъ пишущіе пальцы, какъ слѣдуетъ, вытягиваютъ по прямому направленію правую руку). Осмотрѣвъ, всѣ ли держатъ правильно грифель, учитель заставляетъ учениковъ сдѣлать нѣсколько движеній пальцами по счету: разъ! (пальцы сжимаются), два (разгибаются).—„Пишите овалъ съ нажимомъ на лѣвой сторонѣ. Разъ, разъ, разъ“ и т. д., пока ученики не напишутъ строчку или двѣ. „Вы уже знаете, какъ изображается *о* въ книгахъ; теперь я научу васъ писать его. Смотрите сюда (указывая на доску, на планку которой онъ выставляетъ *о* печатнаго шрифта и *о* письменнаго) и скажите: похожи ли эти два знака другъ на друга, Климовъ?“

*) Это упражненіе, заимствованное нами у г. Барона-Корфа, не затрудняетъ дѣтей только послѣ предыдущаго, подготовляющаго къ нему. Мы лично убѣдились на опытѣ, что прямо давать дѣтямъ печатную бумагу, безъ предварительнаго разбора словъ на доскѣ,—безполезно: *дѣти по большей части зачеркиваютъ всѣ буквы.* Прим. автора.

— Похожи, — только первое кругльѣе второго. — Такъ; ты хорошо замѣтилъ разницу между ними. Замѣтьте, дѣти, что *о второе написано;* оно всегда такъ пишется. Вотъ я вамъ напишу его (пишетъ нѣсколько разъ и считаетъ громко: разъ, разъ, разъ и т. д.).

„Сколько разъ я нажимаю мѣлъ (снова пишетъ медленно), Спиридоновъ?—Вы нажимаете одинъ разъ!—Восколько же тактовъ пишется знакъ *о*; Ивановъ?—Знакъ *о* пишется въ одинъ тактъ!—Вѣрно. А похожъ ли письменный знакъ *о* на овалъ, который вы только что писали, Михайловъ?—Письменный знакъ *о*—такой же какъ и овалъ съ нажимомъ на лѣвой сторонѣ!—Правда, разницы, дѣти, между ними нѣтъ. Пишите же теперь *о*, да не торопитесь. Разъ! разъ, разъ!“ и т. д. Въ концѣ урока учитель показываетъ, какъ соединяются между собою *о* посредствомъ точки съ волосною *ооо....* и объясняетъ, что такія соединительные *о* пишутся въ *два такта о — разъ,* точка съ волосною — *два.* Письмомъ (соединенныхъ) *о* въ два такта—и заканчивается урокъ.

а.

Повторивъ съ учениками пройденную въ прошедшій урокъ букву *о*, учитель такимъ же образомъ знакомитъ съ звукомъ *а*, въ началѣ, въ концѣ и въ срединѣ такихъ словъ, въ которыхъ удареніе падаетъ на этотъ звукъ. Напр., а́нгелъ, а́гнецъ, а́збука, а́стра, а́лый, (*а* въ началѣ); лебеда́, борода́, борона́ (въ концѣ); бара̀нъ, бараба́нъ, па́лка,, га́лка, ба́ба, Алекса́ндръ (*а* въ срединѣ).

Когда дѣти усвоятъ этотъ звукъ по голосу, и каждый изъ нихъ придумаетъ и скажетъ свое слово съ звукомъ *а*, учитель говоритъ нѣсколько такихъ словъ, въ которыхъ входили бы оба звука (ворота, солома, корова, сорока и мн. др.) и заставляетъ дѣтей отыскивать, сколько разъ входитъ въ слово каждый изъ этихъ звуковъ.

Употребивъ пріемъ, указанный въ 1 урокѣ, учитель знакомитъ дѣтей съ печатной буквой *а* (знакъ, изобра-

жающій звукъ *а*) и при отысканіи его въ словахъ, составленныхъ на планкѣ изъ подвижныхъ буквъ, предлагаетъ ученикамъ вынимать обѣ буквы (*о* и *а*), что способствуетъ укрѣпленію ихъ знанія.

Изучивъ хорошо печатную букву *а*, дѣти переходятъ къ письму ея, объяснивъ предварительно, изъ какихъ элементовъ она состоитъ и во сколько тактовъ она пишется.

Чтобы навести ихъ на удовлетворительный отвѣтъ, учитель поступаетъ такимъ образомъ: сравнивъ печатную букву съ писаною, классъ вмѣстѣ съ учителемъ пишетъ (въ тактъ) сначала овалъ съ нажимомъ на лѣвой сторонѣ, а потомъ, отступя,—прямую закругленную снизу. Послѣ этого учитель спрашиваетъ: похожъ ли овалъ *о* на букву *а*? Окажется, что похожъ, только ему не достаетъ прямой, закругленной снизу.—Ну такъ прибавьте къ овалу съ правой стороны прямую закругленную снизу, и выйдетъ *а*. Въ заключеніе заставляетъ ихъ написать нѣсколько строкъ букву *а* подъ тактъ, считая разъ! (овалъ) два! (прямая закругленная снизу).

с. ас. ос. са. со. оса.

Повторивъ съ учениками бѣгло выученныя двѣ буквы (различіе звуковъ по голосу, по очертанію печатному и письменному), учитель знакомитъ дѣтей съ *с* такимъ образомъ. Такъ какъ согласные звуки вообще различаются явственнѣе, когда они находятся *въ концѣ словъ*, то онъ и говоритъ, примѣрно, такія слова: *носъ, лѣсъ, усъ, голосъ, классъ, овесъ, волосъ,* произнося протяжно конечную букву *с*.

Послѣ каждаго слова учитель спрашиваетъ кого либо изъ учениковъ, какой звукъ онъ слышитъ въ концѣ слова? Когда классъ повторитъ его нѣсколько разъ хоромъ, учитель спрашиваетъ, слышенъ ли этотъ звукъ въ словахъ: *сани, садъ, сова, сóколъ, слуя́, снѣгъ, сѣно, сáло* и т. п.? Окажется, что слышенъ въ началѣ слова.—

Произнеся нѣсколько словъ (только не разомъ, а отдѣльно и притомъ протяжно тотъ слогъ, въ который входитъ буква с) съ буквой с въ срединѣ слова (*весна*, *осень*, *мѣсяцъ*, *пѣсня*, *басня*, и т. п.), учитель убѣдится, что дѣти отличатъ этотъ звукъ и въ срединѣ словъ.

Усвоивъ слухомъ звукъ *с* и умѣя произносить его отдѣльно отъ словъ, ученики, конечно, не затруднятся придумать слова, въ составъ которыхъ входитъ изучаемый звукъ.

Ознакомленіе учащихся съ печатнымъ начертаніемъ с, а также и письмо его происходитъ выше изложеннымъ способомъ. Употребитъ ли учитель указанные выше пріемы, придумаетъ ли свои собственные,—все равно: въ этомъ случаѣ *важенъ* только *порядокъ упражненій*, которому мы и совѣтуемъ строго слѣдовать.—Теперь уже дѣти знаютъ три буквы, изъ которыхъ, кромѣ слоговъ, можно составить и слово: *оса:* у нихъ, слѣдовательно, есть уже *матеріалъ для самостоятельной работы*. Но чтобы вызвать ихъ на этотъ плодотворной трудъ, нужно умѣть направить ихъ занятія такъ, чтобы они сами его исполнили. *Въ этомъ умѣньи и заключается искусство учителя.*

Для прочтенія, составленія и письма слова: *оса*, *дѣтямъ не достаетъ умѣнья сгруппировать знакомые имъ звуки извѣстнымъ образомъ и затѣмъ слить ихъ такъ*, чтобы вышло слово, которое они съ дѣтства научились говорить, но безсознательно *).

*) Не можемъ не замѣтить здѣсь, кстати, что эта самая важная задача—*сліяніе звуковъ* — большинствомъ нашихъ составителей „руководствъ къ обученію грамотѣ“ ставится на второмъ планѣ. — Даже извѣстный нашъ педагогъ-практикъ, *г. Бароиъ-Корфъ*, въ своемъ, столь распространенномъ „руководствѣ къ обученію грамотѣ“—не придаетъ сліянію звуковъ важнаго значенія, такъ какъ онъ совѣтуетъ даже учителю *„объяснить, что изъ двухъ звуковъ* (*а*) и (*м*)—выйдетъ ам“? (Руковод. урокъ 1-й, стр. 8) и дѣлаетъ этимъ капитальную ошибку: *„тайна„* звукового метода—*сліяніе звуковъ*; кто самъ ее разгадалъ путемъ извѣстныхъ пріемовъ, тотъ уже овладѣлъ процессомъ чтенія въ будущемъ; *подсказываніе вообще вредно*, а въ этомъ случаѣ оно совершенно парализуетъ дальнѣйшій успѣхъ. Мы это испытали на дѣлѣ, при чемъ не разъ сердечно скорбѣли о томъ, что между нашими учениками не было такихъ, которые *догадывались бы*, какъ свидѣтельствуетъ почтенный авторъ, что *м* и *а составляютъ ма*“. Когда всѣ поняли это (а м—ам), учитель переставляетъ м передъ а, и *ученикъ догадывается, что эти два звука вмѣстѣ произведутъ ма.* (ibid).

Счастлива школа—и еще болѣе счастливъ учитель, гдѣ есть такіе догадливые ученики! Прим. автора.

Чтобы развить у нихъ это умѣнье, учитель долженъ сначала научить читать и составлять слоги изъ этихъ трехъ буквъ—и затѣмъ уже слово: оса.

Но какъ научить? Если онъ, поставивъ, напр., а и с на планкѣ доски, скажетъ, что эти два звука произносятся вмѣстѣ и составляютъ слогъ ас,—то ровно ничему не научитъ; при слѣдующей буквѣ—ш онъ долженъ будетъ сказать то же о слогѣ аш—и т. д. до тѣхъ поръ, пока ученики уже не привыкнутъ къ слогамъ и не станутъ ихъ читать заурядъ: ас, аш, ам, ар, и т. д. какъ въ прежнихъ школахъ бе-а-ба, ве-а-ва и пр.; такая привычка вдвойнѣ вредна: во 1) ученики не скоро усвоятъ процессъ чтенія, а во 2) подсказываніе усыпляетъ ихъ умственныя силы и не вызываетъ въ нихъ той напряженной дѣятельности, столь плодотворной для общаго развитія, которая сопровождаетъ всегда самостоятельный трудъ.

Сліяніе звуковъ, по справедливому мнѣнію всѣхъ, обучающихъ грамотѣ по звуковому методу, представляетъ самую важную ступень, взойти на которую должны сами ученики подъ руководствомъ учителя; въ этомъ заключается успѣхъ всего дѣла.

Придавая особенное значеніе этой ступени, мы считаемъ необходимымъ изложить пріемы, которые, какъ мы убѣдились, ведутъ къ достиженію этой цѣли.

Прежде всего учитель знакомитъ дѣтей съ обратными слогами: ас, ос; для этого онъ выставляетъ на планкѣ классной доски буквы а и с въ значительномъ разстояніи другъ отъ друга и заставляетъ учениковъ произнести соотвѣтствующіе звуки нѣсколько разъ (хоромъ и отдѣльно) сначала а, за нимъ с. Затѣмъ онъ говоритъ: „дѣти! произнесите первый звукъ и тяните его голосомъ до тѣхъ поръ, пока я не придвину его ко 2 (с), а какъ только сдвину ихъ,—произносите этотъ второй звукъ.

Говоря это, учитель сначала медленно, а потомъ быстро придвигаетъ а къ с. Понятно, что ученики всячески стараются исполнить, что сказалъ учитель, но рѣдкому изъ нихъ удается съ одного раза сказать: аааас; необходимо повторить тотъ же пріемъ нѣсколько разъ, заставляя от-

дѣльно то одного, то другого ученика произнести эти два звука. При этомъ слѣдуетъ сказать дѣтямъ, что когда знаки стоятъ другъ около друга, то они произносятся не прерывая голоса (однимъ голосомъ); а если они отдѣльны другъ отъ друга,—то произносятся отдѣльно.

Поставивъ, вмѣсто а,—о, учитель повторяетъ тотъ же пріемъ „сдвиганія“,—и уже дѣти безъ затрудненія произнесутъ слогъ ос.

Убѣдившись, что каждый изъ учениковъ свободно произноситъ слоги ас, ос, учитель даетъ дѣтямъ подвижныя буквы и, снявъ съ планки слоги ас и ос, предлагаетъ имъ составить ихъ и произнести громко.

При этомъ, конечно, необходимо наблюдать, чтобы не одни и тѣ же ученики исполняли работы; необходимо привлекать къ труду слабѣйшихъ; таковыхъ еще полезнѣе вызывать къ доскѣ для составленія изучаемыхъ слоговъ.

При этомъ классъ долженъ внимательно слѣдить за ними и поправлять ошибки.

Прежде чѣмъ вызванный ученикъ станетъ составлять данный слогъ, нужно отъ него потребовать отчетъ, что онъ хочетъ дѣлать.

— „Какіе нужны тебѣ знаки, чтобы составить ас (или ос)?—

— Мнѣ нуженъ знакъ а (или о) и знакъ ссс...!—Найди ихъ вотъ тутъ, между другими! (при этомъ учитель, смѣшавъ нѣсколько буквъ, даетъ ихъ ученику). Послѣ того, какъ вызванный ученикъ найдетъ нужныя ему буквы, учитель спрашиваетъ: „Какой же ты знакъ поставишь прежде?—Я поставлю *а* прежде, а около него с!—Почему же ты прежде поставишь а, за нимъ с?—Потому (долженъ отвѣчать ученикъ), что вы сказали, чтобы я составилъ ас, а въ этихъ звукахъ я слышу прежде а“.—Такъ; онъ, дѣти, вѣрно сказалъ: какой звукъ слышите прежде, такой знакъ и ставьте прежде“.

Для разнообразія занятій учитель заставляетъ за тѣмъ писать эти слоги, распросивъ предварительно, во сколько тактовъ пишется каждый изъ этихъ двухъ знаковъ.

Потомъ онъ переходитъ къ прямымъ слогамъ, *са* и *со*—*самымъ труднымъ для начинающихъ*.

Употребивъ выше указанныя „*сдвиганія*“ буквъ, учитель долженъ добиться того, чтобы классъ произнесъ сссссса,—а не сссс,—а=са, какъ это постоянно бываетъ; такое отдѣльное произношеніе есть тѣ же склады, а не сліяніе звуковъ.

Если, несмотря на всѣ его усилія, классъ складываетъ, а не сливаетъ звуковъ, то мы совѣтуемъ ему употребить еще слѣдующій пріемъ:

Взявъ въ одну руку *с*, а въ другую *а* и обративъ ихъ лицевою стороною къ ученикамъ, учитель заставляетъ учениковъ произнести ихъ по очередно. Затѣмъ, оставляя передъ учениками букву *с*,—букву *а* держитъ за нею такъ, чтобы они не видѣли ее, и говоритъ: „Произнесите этотъ знакъ и тяните голосомъ, пока не увидите другого, а когда увидите,—произнесите его“. При этомъ учитель медленно подвигаетъ букву *а* сзади и прибавляетъ ее къ *с*. Медленность въ этомъ случаѣ полезна потому, что дѣти крайне заинтересованы увидать скорѣе этотъ спрятанный знакъ и, замѣтивъ его, быстро произносятъ. Если же учитель поспѣшитъ показать имъ а,—то не возбудитъ тѣмъ вниманія учащихся. Смѣемъ увѣрить учителя, что, употребляя эти пріемы съ терпѣніемъ и настойчивостію, онъ непремѣнно достигнетъ того, что ученики поймутъ сліяніе этихъ двухъ звуковъ и будутъ читать не ссс,—а=са, а прямо безъ перерыва голоса—ссса или сссо.

Достигнувъ этого, учитель составляетъ слово оса и, отодвинувъ о отъ слога са, заставляетъ учениковъ произнести ихъ отдѣльно, а потомъ употребляетъ тотъ же пріемъ „сдвиганія“, чтобы облегчить дѣтямъ чтеніе этого слова. Потомъ они складываютъ его изъ подвижныхъ буквъ, произнеся предварительно знаки послѣдовательно другъ за другомъ. Письмомъ этого слова и заканчивается урокъ.

ш. аш. ош. ша. шо. саша.

Ознакомленіе съ звукомъ *ш* происходитъ, какъ указано

въ предыдущемъ урокѣ, при помощи, примѣрно, слѣдующихъ словъ:

а) *карандашъ, мышь, грошъ, глушь, хорошъ,* (съ окончаніемъ на ш);

б) *шáръ, шýба, шéя, шáпка, шáлость,* (ш въ началѣ); в) *машúна, пýшка, мýшка, крышка, кóшка,* (ш въ серединѣ).

Замѣтимъ здѣсь еще разъ, кстати, что для болѣе сильнаго *звукового впечатлѣнія,* нужно выбирать такіе слова, въ которыхъ ударепіе падало бы (какъ въ приведенныхъ примѣрахъ предыдущихъ уроковъ) на слогъ, составленный изъ изучаемой буквы; только въ такихъ словахъ новый звукъ бываетъ слышенъ явственнѣе для непривычнаго уха дѣтей.

Послѣ усвоенія звука *ш* по слуху, дальнѣйшія занятія происходятъ въ такомъ же порядкѣ, а именно: 1) въ придумываніи дѣтьми словъ, въ которыя входилъ бы изучаемый звукъ; 2) въ отыскиваніи его между подвижными буквами: 3) въ вынманіи его изъ словъ и фразъ, составленныхъ учителемъ на доскѣ изъ подвижныхъ буквъ; 4) въ зачеркиваніи его на данномъ кускѣ печатной бумаги 5) въ чтеніи (сліяніи) обратныхъ и прямыхъ слоговъ; 6) въ ознакомленіи ихъ съ печатнымъ и письменнымъ знакомъ; 7) въ составленіи ихъ изъ подвижныхъ буквъ на доскѣ и въ письмѣ ихъ и 8) въ составленіи, чтеніи и письмѣ слова *саша.*

С. Бобровскій.

Уроки К. Ельницкаго.

Приводимыя программы ознакомленія учениковъ со звуками и буквами, не имѣя значенія образца, служатъ поясненіемъ изложеннаго выше относительно веденія обученія письму-чтенію по звуковому способу.

Въ каждой изъ приводимыхъ программъ представлены нѣкоторыя особенности въ ознакомленіи учениковъ со звуками и буквами.

1. Ознакомленіе учениковъ со звуками и буквами: *о*, *с*, *а*.

Учитель произноситъ слово „оса". Дѣти, что такое оса?—Оса—насѣкомое.

Вслушайтесь, какіе звуки въ словѣ *оса:* о—о—с—с—а—а! Что слышно въ началѣ?—*о*.—Такъ. А какой звукъ слышенъ за *о?* о—с—с—с—а! А въ концѣ слова какой звукъ слышенъ? Повторите еще разъ, какіе звуки въ словѣ—*о—с—а*.

Посмотрите теперь, какъ изображаются эти звуки. Какой первый звукъ въ словѣ *оса?*—*о*.—Вотъ какъ онъ изображается: *о*. (Учитель пишетъ на классной доскѣ букву—*о*.) Какую форму имѣетъ буква—*о?*—Форму овала.—Мы уже писали овалъ.

Какой второй звукъ въ словѣ—*о—с—с—а?*—*с*. Вотъ какъ изображается этотъ звукъ: *с*. (Пишетъ на доскѣ.) Какую форму имѣетъ буква *с?*— Форму полуовала.—Чѣмъ отличается буква *о* отъ буквы *с?*

Какой третій звукъ въ словѣ *о—с—а—а?*—*а*.—Посмотрите, какъ онъ изображается. Учитель пишетъ на доскѣ букву—*а*. Изъ какихъ линій состоитъ буква—*а?* Изъ овала и прямой, отогнутой направо.—Чѣмъ отличается буква *а* отъ буквы *о?*

Учитель пишетъ на доскѣ буквы: *о—с—а* рядомъ. Прочитайте, какое слово написано! А теперь что осталось? (Учитель закрываетъ букву—*а*.) А теперь—что? (Закрываетъ букву—*о*.)

Напишите буквы: *о—с—а* по два раза!

Учитель пишетъ различныя комбинаціи изъ буквъ—*о, с, а:* со, са, ос, ас... Ученики прочитываютъ.

Напишите на доскѣ слово—*оси*. Какую первую букву будете писать, какую вторую и какую третью?

На другой урокъ учитель повторяетъ съ учениками звуки и буквы: *о—с—а* и ознакамливаетъ ихъ со звукомъ и буквой—*и*, выдѣляя его изъ слова—*оси*. Идутъ упражненія съ новыми звукомъ и буквой *(и)*.

* * *

2. Ознакомленіе учениковъ со звукомъ и буквой—*ш*.

Учитель показываетъ картинку, на которой изображены—*уши*. Дѣти, что здѣсь нарисовано?—Здѣсь нарисованы—*уши*. Произнесите громко, что нарисовано на картинкѣ! Хоромъ! Дѣти произносятъ.

Теперь, дѣти, слушайте, я это слово произнесу: *у—у—ш—ш—и—и!* Слушайте, еще разъ произнесу (произноситъ). Чѣмъ начинается слово? какой первый звукъ?—Первый звукъ—*у*.—Теперь слушайте, какой второй звукъ? Произноситъ медленно *и*, притомъ такъ, чтобы выдѣлился звукъ—*ш*. Дѣти отвѣчаютъ.—Какой же послѣдній звукъ?—*и*.—Повторите, какой первый звукъ въ словѣ—*уши*, какой второй и какой третій. Еще разъ! Первая скамейка произнесетъ первый звукъ, вторая—второй, третья—третій звукъ! Какіе звуки и буквы раньше были вамъ извѣстны? Какой новый звукъ вы узнали сегодня?—Звукъ—*ш*. Произнесите его! Хоромъ! Учитель самъ произноситъ новый звукъ.

Есть новый звукъ въ слѣдующихъ словахъ и гдѣ онъ? (Учитель произноситъ слова съ новымъ звукомъ и безъ этого звука, а дѣти говорятъ, есть ли новый звукъ въ сказанныхъ словахъ, и если есть, то гдѣ онъ: въ началѣ, въ серединѣ, въ концѣ). Кто подберетъ слово съ новымъ звукомъ?

Смотрите, дѣти, я напишу букву—*ш*. Пишетъ крупно и каллиграфически-правильно. Какая буква написана на доскѣ? Изъ какихъ линій состоитъ буква—*ш*? Закрываетъ двѣ отогнутыхъ и оставляетъ открытою третью. Какая это линія?—Отогнутая.—А эта? Изъ какихъ линій состоитъ буква—*ш*?—Изъ трехъ отогнутыхъ.—Сколько отогнутыхъ въ буквѣ—*и*? Сколько въ буквѣ—*ш*? За сколько тактовъ пишется буква—*ш*? Пишите на доскѣ букву—*ш*. Отогнутая—разъ! отогнутая—два! отогнутая три! Еще разъ! Учитель пишетъ слово—*уши*. Дѣти, прочитайте, что я написалъ! Какая первая буква, какая вторая, какая третья? Пишите на доскѣ слово *уши* по счету. Идетъ счетъ. Дѣти пишутъ. Учитель диктуетъ еще подходящія слова; дѣти пишутъ. Учитель пишетъ на классной доскѣ слова, которыя состоятъ изъ извѣстныхъ дѣтямъ буквъ и буквы *ш*. Дѣти читаютъ.

Идетъ упражненіе въ чтеніи по книгѣ—по письменному шрифту.

Учитель показываетъ печатную букву—*ш*. Дѣти говорятъ, изъ какихъ линій она состоитъ; отыскиваютъ печатную букву *ш* въ подвижной азбукѣ и складываютъ слова.

Чтеніе по книгѣ—по печатному шрифту. Объясненіе читаемаго.

* * *

3. Ознакомленіе со звукомъ и буквой—*я*.

Берется слово *шея*. Возбужденіе въ сознаніи дѣтей представленія, соотвѣтствующаго взятому слову. Дѣти, на вопросъ учителя, опредѣляютъ положеніе шеи между другими частями тѣла. Скажите однимъ словомъ, что находится между головой и туловищемъ!—Шея!

Слушайте, я произнесу слово—*шея*. *Ше*...—все ли слово я сказалъ? Чего не достаетъ?—*я*.—Повторите! Еще! Какой звукъ на концѣ въ словѣ—*шея*? Какой первый звукъ, какой второй? Повторите отдѣльно первый, второй, третій звукъ! Найдите въ подвижной азбукѣ первую букву! Поставьте на планку доски! Найдите вторую и поставьте! Извѣстна вамъ буква третьяго звука? Смотрите же, какъ она пишется! (Пишетъ.) Изъ какихъ чертъ состоитъ?—Буква—*я* состоитъ изъ точки съ волосной, лѣваго полуовала и прямой отогнутой вправо. Повторите еще! Смотрите, какъ нужно писать букву *я* по счету. Точка съ волосной—разъ, лѣвый полуовалъ—два, прямая отогнутая вправо—три!

Найдите букву—*я* въ подвижной азбукѣ! Приставьте къ буквамъ: *ш*—*е*. Прочитайте!

Пишите букву *я* на грифельной доскѣ, безъ счета! Пишите по счету! Пишите слово: *шея*. Какая первая буква, какая вторая, какая третья?

Учитель показываетъ печатную букву—*я*. Дѣти отыскиваютъ эту букву въ печатной подвижной азбукѣ, складываютъ изъ подвижныхъ буквъ слова и читаютъ ихъ.

Идетъ чтеніе по книгѣ.

* * *

4. Ознакомленіе со звукомъ и буквой—*м*.

Слушайте, дѣти: *сомъ!* Что такое—сомъ? Сомъ—рыба. Вслушайтесь, изъ какихъ звуковъ состоитъ слово—*сомъ*. С—о—м—м—ъ! Какимъ звукомъ начинается слово сомъ? Какой второй звукъ? Какой звукъ слышенъ въ концѣ? Повторите еще послѣдній звукъ! Хоромъ! Есть ли звукъ *м* въ словѣ: море? Гдѣ онъ: въ началѣ, въ серединѣ или въ концѣ? А въ словѣ: яма? — ломъ? Въ словѣ—мама—сколько разъ слышится звукъ *м*? А въ словѣ столъ есть звукъ—*м*? Скажите слова, гдѣ былъ бы звукъ—*м!*

Смотрите, я напишу букву звука—*м*. Изъ какихъ линій состоитъ буква—*м*?—Изъ точки съ волосной, прямой съ волосной и отогнутой вправо.

Сколько нажимовъ имѣетъ буква—*м*? За сколько, значитъ, тактовъ нужно ее писать?

Напишите на доскѣ букву—*м!* Напишите ту же букву по такту!

Напишите букву—*м!* Рядомъ съ нею пишите букву—*а!* Рядомъ съ *а* напишите букву—*ш!* Послѣ *ш* напишите—*а!* Прочитайте, что вышло! Напишите на доскѣ слово *яма*, а вы (обращаясь къ одному изъ учениковъ) сложите это слово изъ подвижныхъ письменныхъ буквъ!

Смотрите, дѣти, печатную букву—м. Чѣмъ она отличается отъ письменной?

Отыщите въ подвижной азбукѣ печатныя буквы: м, о, я. Поставьте одну за другою рядомъ! Отыщите буквы: м, а, м, а! Поставьте! Прочитайте, что вышло!

Читайте по книгѣ. Ученики читаютъ слова съ буквой—*м*. Объясненіе читаемыхъ словъ.

* * *

5. Ознакомленіе дѣтей со звукомъ и буквой—*х*.

Учитель беретъ слово—*уха*. Спрашиваетъ о значеніи этого слова.

У—у—х—х—а—а! Какой первый звукъ?—*у*.—Повтори ты! Учитель пишетъ на доскѣ букву сказаннаго дѣтьми звука. Что я написалъ?—*у*. — Слушайте, какой послѣдній звукъ: у—х—а—а! Послѣдній звукъ—*а*. Пишетъ

а возлѣ первой буквы. Что я написалъ? Прочитайте двѣ написанныя буквы сразу!—*у—а*.—Чего не достаетъ, чтобы вышло—у—х—х—а? Дѣти отвѣчаютъ. Произношеніе новаго звука. Теперь смотрите, какъ пишется—х. Учитель пишетъ на классной доскѣ эту букву. Изъ какихъ линій состоитъ буква—*х*? Пишите на своихъ доскахъ букву—*х*. Пишите слово—*уха*.

Чтеніе рукописнаго шрифта.

Ознакомленіе съ печатной буквой—*х* и чтеніе по печатному шрифту.

Изъ подвижныхъ буквъ ученики складываютъ слово—*уха*. Вмѣсто буквы *а*, учитель ставитъ букву *о*. Прочитайте!—*ухо*. Вмѣсто *о*, ставитъ—*у*. Прочитайте! Приставляетъ букву—*с*. Прочитайте! На концѣ, вмѣсто *у*, ставитъ *о*. Прочитайте!

* * *

6. Ознакомленіе со звукомъ и буквой—*н*.

Лѣтомъ употребляется для ѣзды телѣга, а зимой?—Сани.

Слушайте: с—а—н—и! Какой первый звукъ слышится въ словѣ—сани?—*с*.—Учитель пишетъ на доскѣ букву—*с*. А второй какой звукъ въ словѣ сани?—*а*.—Учитель пишетъ возлѣ *с*. А на концѣ что слышно въ словѣ—*сани*?—*и*.—Учитель ставитъ *и* рядомъ съ раньше поставленными буквами. Прочитайте, что написано! Какого же звука не достаетъ, чтобы получилось слово—сани? Не достаетъ звука—*н*. Учитель показываетъ, какъ пишется буква—*н* и пишетъ эту букву въ промежутокъ между *а* и *и*. Дѣти, что теперь написано?—Сани.

Спрашиваніе, изъ какихъ линій состоитъ буква—*н*. Писаніе и чтеніе словъ и фразъ съ буквой *н* (сны, няня, они, носы, наши, няни). Показываніе печатной буквы—*н*. Сравненіе съ письменной—*н*, и съ печатной буквой—*и*. Чтеніе по печатному шрифту.

* * *

7. Сообщеніе ученикамъ звука и буквы—*ж*.

Въ словѣ *к—о—ж—а*—какіе звуки? Буквы какого звука вы еще не знаете? Повторите новый звукъ еще разъ! Всѣ! Показываніе письменной и печатной буквы—*ж*. Чте-

ніе по книгѣ по письменному и по печатному шрифту словъ и фразъ съ буквой—*ж*. Учитель пишетъ на доскѣ рядъ фразъ, состоящихъ изъ извѣстныхъ ученикамъ буквъ и буквы—*ж*, а ученики прочитываютъ (жара, гужи, ножи, ежи и др.). Писаніе дѣтьми буквы *ж* по образцу, показанному учителемъ.

* * *

8. Сообщеніе звука и буквы—*р*.

Учитель останавливается на словѣ—*соръ*. Скажите, какой первый и второй звукъ въ словѣ—*соръ*? Какой звукъ на концѣ?

Произношеніе звука *р*. Писаніе учителемъ, а затѣмъ и учениками буквы *р* и словъ и фразъ съ этой буквой (роза на горѣ, море сине, нора и др.).

Исправленіе невѣрно написаннаго учениками. Учитель, просматривая доски, подмѣчаетъ у нѣкоторыхъ учениковъ невѣрно написанныя слова. Онъ или самъ выписываетъ на классную доску невѣрно написанное или заставляетъ это сдѣлать учениковъ. Ученики исправляютъ ошибки, послѣ чего учитель заставляетъ учениковъ исправить на своихъ доскахъ или тетрадяхъ такъ, какъ исправлено на классной доскѣ. Чтеніе по книгѣ.

* * *

9. Ознакомленіе со звукомъ и буквой—*г*.

Вслушайтесь, изъ какихъ звуковъ состоитъ слово: *н—о—г—а*. Какой первый звукъ? какой второй? какой послѣдній? Произнесите слитно первый и второй звукъ? Произнесите слитно первый, второй и послѣдній звуки! (Но—а.) Какого звука не достаетъ, чтобъ вышло слово—*нога*?—*г*. Произнесите этотъ звукъ еще разъ!

Есть ли въ словѣ *гуси* звукъ—*г*? Гдѣ онъ: въ началѣ, въ серединѣ или въ концѣ слова? А въ словѣ *рогъ*? А въ словѣ—гора? луга? ягода? Скажите сами слово съ звукомъ—*г*.

Смотрите, какъ пишется буква—*г*. (Учитель пишетъ.) Какая линія составляетъ букву—*г*? (Изгибистая.) За сколько тактовъ пишется буква—*г*? (За одинъ.)

Напишите на доскѣ букву—*г* три раза. Ученики пишутъ, учитель обходитъ между столовъ и смотритъ, какъ ученики пишутъ. Напишите слово—рога. Какую первую букву

нужно писать? какую вторую? третью? четвертую? Учитель пишетъ на доскѣ слова: *ноги, гуси, рига, гора* и др. и заставляетъ учениковъ прочитать.

Посмотрите: вотъ печатная буква—*г*. Чѣмъ отличается печатная буква *г* отъ письменной? Найдите въ подвижной азбукѣ букву—*г!* Сложите изъ подвижныхъ буквъ слово—*гора*. Переставьте буквы такъ, чтобы вышло слово—*рога!*

Чтеніе по книгѣ, по письменному и печатному шрифту, словъ и фразъ, въ которыя входитъ буква—*г*. Объясненіе читаемаго.

* * *

10. Ознакомленіе со звукомъ и буквой—*т*.

С—и—т—о! Повторите! Для чего нужно сито? Назовите всѣ звуки въ словѣ—*сито!* Произнесите одинъ третій звукъ! Еще!

Смотрите, какъ изображается буква—*т*. Изъ какихъ линій состоитъ буква—*т?* (Изъ двухъ прямыхъ загнутыхъ влѣво и одной изгибистой.)

Учитель пишетъ на доскѣ слово и фразы: сито, мята, тятя, соты, вотъ наша вата. Ученики прочитываютъ.

Учитель ознакамливаетъ учениковъ съ печатной буквой и заставляетъ ихъ читать печатный текстъ по книгѣ. Упражненіе въ писаніи буквы—*т* и словъ съ этой буквой.

К. Ельницкій.

Уроки и конспектъ всего курса грамоты П. Н. Солонины.

Здѣсь для примѣра представляются три урока грамоты, взятые изъ начала, середины и конца всего курса; по образцу ихъ, съ небольшими измѣненіями, ведутся и остальные.

Урокъ 1-й.

Программа. 1. Знакомство учащихся по слуху съ звуками *у* и *с*. (Звуковыя упражненія.)

2. Знакомство ихъ съ письменнымъ изображеніемъ этихъ звуковъ.

3. Знакомство съ печатнымъ начертаніемъ этихъ звуковъ.

4. Чтеніе и письмо.

Ходъ урока. I. Учитель какъ можно протяжнѣе и притомъ нѣсколько разъ сряду произноситъ слово *ус*. Ученики, каждый въ одиночку, а потомъ хоромъ, повторяютъ за нимъ это слово. При произнесеніи, необходимо требовать, чтобы оба звука слышались явственно, но не отрывочно, чтобы звуки какъ-бы переливались одинъ въ другой.

Послѣ того, какъ дѣти хорошо замѣтили слово, которое будутъ разбирать по звукамъ, учитель произноситъ одинъ только звукъ *ссс*... и спрашиваетъ, все ли слово „усъ„ онъ произнесъ. Затѣмъ онъ точно также произноситъ одинъ только звукъ *у*, и дѣти убѣждаются, что полнаго слова „ус“ опять-таки не выходитъ.

Учитель. Когда я сказалъ *ссс*..., выходило ли слово „*ус*“?

Дѣти. Нѣтъ, цѣлаго слова „ус“ не выходило.

Уч. Чего же не хватало?

Д. Не хватало еще *у*.

Уч. Скажите же такъ, чтобы выходило полное слово.

Д. „ус“.

Уч. Что вы прибавили сейчасъ къ *ссс*...?

Д. Мы прибавили *у*.

Уч. Гдѣ вы его прибавили: послѣ *ссс*... или раньше?

Д. Раньше *ссс*... мы произнесли *у*.

Уч. Что же тогда вышло?

Д. Вышло *ус*.

Учитель затѣмъ произноситъ одно только *у*, и дѣти убѣждаются, что для полноты слова не хватаетъ *ссс*..., которое произносится послѣ *у*.

Уч. Значитъ, что первое слышится, когда произносимъ слово *ус*?

А второе?

Учитель объявляетъ, что какъ *у*, такъ и *с* называются *звуками*, а, взятые вмѣстѣ, они составляютъ *слово* (усъ), и спрашиваетъ потомъ въ разбивку, какой второй звукъ слышится, какой первый, какъ слышится первый и второй вмѣстѣ и сколько всѣхъ звуковъ въ данномъ словѣ.

Желая затѣмъ убѣдиться, дѣйствительно ли дѣти усвоили по слуху данные звуки и въ состояніи ли они находить

ихъ въ массѣ другихъ, имъ еще неизвѣстныхъ, учитель беретъ одно за другимъ нѣсколько словъ, въ которыхъ находятся изученные звуки, и ведетъ такую бесѣду:

Уч. Слушайте, я вамъ скажу еще одно слово: *умм* (протяжно). Повтори такой-то! (Повторяютъ, одинъ за другимъ, нѣсколько учениковъ.) Нѣтъ ли здѣсь какого-нибудь знакомаго уже вамъ звука?

Въ случаѣ отрицательнаго отвѣта, предлагаются слѣдующіе наводящіе вопросы:

Уч. Повтори, такой-то, каждый изъ звуковъ слова „ус“ отдѣльно.

(*Д.* повторяетъ.) Какой первый звукъ сказалъ ты? Не слышно ли его, когда я произношу слово *умм*? Когда же ты его слышишь? Первымъ или послѣднимъ?

Точно такимъ же образомъ учащіеся находятъ звуки *у* и *с* и опредѣляютъ ихъ мѣсто въ словахъ: *шумъ, лукъ, сукъ, ура, сокъ, рука, руки, оси, сума* и проч.

II. Учитель пишетъ на классной доскѣ слово *ус,* объясняя, что это то слово, которое дѣти разбирали по звукамъ въ началѣ урока. Зная звуковой составъ этого слова, учащіеся безъ труда указываютъ сначала на букву *у*, а потомъ и на букву *с*, выговаривая ихъ какъ звуки, составляющіе слово *ус*. Затѣмъ они пишутъ сначала каждую букву порознь, пока не научатся писать ихъ какъ-слѣдуетъ, а потомъ и цѣлое слово *ус,* подъ диктовку учителя.

Написанное учениками слово „ус“ провѣряется учителемъ, который при этомъ дѣлаетъ необходимыя поправки и дастъ объясненія.

III. Послѣ этого учитель знакомитъ дѣтей съ печатнымъ изображеніемъ звуковъ *у* и *с;* составляетъ изъ нихъ на планкѣ сначала обратный слогъ (*ус*), а потомъ прямой (*су*). Для большаго закрѣпленія въ памяти учениковъ изученныхъ ими буквъ печатнаго алфавита, имъ раздаются клочки газетной бумаги, на которыхъ они зачеркиваютъ эти буквы.

Примѣчаніе. Учитель, съ перваго же урока грамоты и разъ навсегда, объявляетъ ученикамъ, что какъ письмо, такъ и чтеніе принято производить отъ лѣвой руки къ правой.

Урокъ 7-й.

Программа. 1. Звуковыя упражненія надъ словами для ознакомленія дѣтей съ звукомъ *к*.

2. Ученики знакомятся съ письменнымъ и печатнымъ изображеніемъ этого звука.

3. Письмо подъ диктовку.

4. Чтеніе рукописнаго и печатнаго.

5. Чтеніе на-память по отдѣльнымъ звукамъ.

Ходъ урока. I. Звуковыя упражненія, послѣ первыхъ четырехъ-пяти уроковъ, получаютъ нѣсколько отличный отъ прежняго характеръ. Если, съ одной стороны, они не вдаются въ такія подробности, какія мы встрѣчаемъ на первомъ урокѣ, то, съ другой,—къ нимъ присоединяются новыя упражненія, достаточно трудныя, которыхъ раньше не было и которыя, какъ мы сейчасъ увидимъ, разсчитываются главнымъ образомъ на самодѣятельность учащихся. Такъ какъ дѣти уже знакомы съ нѣсколькими звуками, то съ каждымъ новымъ звукомъ они знакомятся на словахъ, звуковой составъ которыхъ имъ почти весь извѣстенъ; а потому тѣмъ легче имъ узнать искомый, т. е. неизвѣстный звукъ.

Учитель произноситъ слово *мак* и заставляетъ дѣтей сказать по порядку всѣ звуки, изъ которыхъ оно состоитъ.

Уч. Какіе звуки изъ этихъ трехъ вы уже изучили? Скажи, такой-то, два первые звука вмѣстѣ.

Д. Ма.

Уч. Вышло ли слово *мак*?

Д. Нѣтъ, не вышло.

Уч. Какого же звука недостаетъ?

Д. Недостаетъ звука *кк*...

Уч. Скажите же и его вмѣстѣ съ прежними. Скажите новый звукъ отдѣльно. Скажите два послѣдніе вмѣстѣ. Скажите всѣ три звука.

Подобнымъ же образомъ дѣти разбираютъ слова: *сок, сук, как, кум, коса, кума, мука,* при чемъ обращается особенное вниманіе на то, чтобы дѣти сливали звукъ *к* со всѣми извѣстными имъ гласными, въ прямыхъ и обратныхъ слогахъ, и совершенно сознательно отличали его отъ другихъ согласныхъ.

Въ заключеніе сами дѣти, по заказу учителя, подбираютъ слова, въ которыхъ находится изучаемый звукъ. Подобранныя слова также подвергаются звуковому разбору, если только они не слишкомъ трудны и не черезчуръ длинны. Кромѣ этого, учитель можетъ давать дѣтямъ слово, въ которомъ умышленно пропущенъ изучаемый звукъ или прибавленъ лишній,—и дѣти опредѣляютъ, гдѣ именно и какого звука недостаетъ, или какой изъ данныхъ звуковъ лишній, и т. далѣе.

II. Послѣ звуковыхъ упражненій надъ означенными словами, показываются *пріемы написанія* звука *к*, слѣдуя при этомъ извѣстному счету, въ три пріема. Научившись писать эту букву, дѣти пишутъ подъ диктовку учителя цѣлыя слова и даже предложенія, состоящія изъ извѣстнаго уже дѣтямъ звукового матерьяла. Необходимо замѣтить при этомъ, что на первыхъ урокахъ для чтенія и въ особенности для письма подъ диктовку слѣдуетъ выбирать такія слова, которыя пишутся такъ, какъ произносятся, чтобы дѣти не сбивались противорѣчіями, существующими между фонетическимъ, или слуховымъ, и этимологическимъ, или грамматическимъ письмомъ. Чтобы предупредить появленіе ошибокъ при письмѣ, учитель заставляетъ предварительно разлагать каждое слово на составные звуки.

Уч. Изъ какихъ звуковъ состоитъ слово *мак*?
Ученики должны отвѣчать такъ: слово *мак* состоитъ изъ трехъ звуковъ: *м*, *а*, *к*. Прежде всего напишемъ букву *м* (по счету разъ, два), потомъ букву *а* (по счету разъ, два) и наконецъ букву *к* (по счету разъ, два, три).—Пишутъ. —Вслѣдъ затѣмъ учитель диктуетъ еще нѣсколько словъ или предложеній, предпосылая письму каждаго слова звуковой его разборъ.

Въ заключеніе упражненій въ письмѣ, диктуется еще нѣсколько словъ, но уже не по цѣлому слову, а по отдѣльнымъ звукамъ, такимъ образомъ:

Учитель. Пишите эту букву (показываетъ печатное *к*. Дѣти пишутъ). Потомъ пишите эту (показываетъ печ. *о*); потомъ вотъ эту (показываетъ печ. *с*); наконецъ,—эту (*а*).

(Учитель провѣряетъ написанное.) Что вышло изъ всѣхъ этихъ буквъ вмѣстѣ?—Кто прочитаетъ?

Дѣти. Коса.

Слѣдуетъ такая же диктовка еще нѣсколькихъ словъ. Для разнообразія, учитель можетъ диктовать по отдѣльнымъ звукамъ, даже не показывая буквъ учащимся, которые должны уже знать изображеніе каждаго изъ диктуемыхъ имъ звуковъ, а только произнося ихъ.

Повторка написаннаго. Для этого учитель, прежде всего, просматриваетъ бѣгло всѣ тетрадки и, убѣдившись, что у всѣхъ написано вѣрно, заставляетъ одного изъ слабѣйшихъ учениковъ прочитать первое изъ продиктованныхъ словъ.

Д. Коса.

Уч. Прочитай, такой-то, второе.

Д. Косп.

Уч. Третье?

Д. Осоку.

Слѣдуетъ чтеніе словъ въ разбивку и даже отдѣльныхъ паръ звуковъ или слоговъ въ томъ или другомъ словѣ—также въ разбивку.

III. Для *чтенія по печатному* учитель выставляетъ на планку или отдѣльныя слова, или — еще лучше — цѣлое предложеніе, въ родѣ такихъ, напримѣръ:

У кошки кусок каши.
У кума коса, а у Миши оса,

и ведетъ бесѣду такимъ образомъ: Читай, такой-то, первое слово; такой-то, второе; такой-то, первое и второе; такой-то, прочитай по порядку первое, второе и третье слово; такой-то, четыре первыхъ слова вмѣстѣ. Повтори, такой-то.—Чтеніе въ разбивку тѣхъ же словъ.—Для того, чтобы дѣти не заучили фразу на-память, по-слуху, вовсе не читая ея, а основываясь на чтеніи первыхъ вызванныхъ учениковъ, учитель всячески перемѣщаетъ слова въ предложеніи, отчего выходитъ, напримѣръ, слѣдующее: *кусокъ каши у кошки,* или *коса у кума*—вмѣсто прежняго: *у кума коса;* или же вставляетъ въ нѣкоторыя слова новыя буквы, напр., букву *к* послѣ *ш* въ словѣ *каши*, отчего выходитъ слово *кашки;*

или же измѣняетъ окончанія въ словахъ, напр., вмѣсто слова *кусокъ*, ставитъ *куски;* замѣняетъ одно слово другимъ; прибавляетъ лишніе и отнимаетъ нужные звуки и пр.,— однимъ словомъ, всѣми способами поддерживаетъ вниманіе учащихся, заставляя ихъ дѣйствительно *читать*, а не произносить только слова по памяти.

IV. Чтеніе можетъ производиться еще слѣдующимъ образомъ:

Учитель показываетъ дѣтямъ, одну за другой, буквы, изъ которыхъ они потомъ складываютъ на-память слово; или же, вовсе не показывая имъ буквъ, только произноситъ отдѣльные звуки, которые удерживаются въ памяти дѣтьми и потомъ складываются.

Учитель. Слушайте внимательно и замѣчайте; я вамъ буду говорить отдѣльные звуки, а вы изъ нихъ сложите цѣлое слово: *о* (дѣти хоромъ повторяютъ „о!“), *кк*... (дѣти повторяютъ и этотъ звукъ), *о* (повтореніе хоромъ).—Что вышло?

Дѣти. Око.

Повторка отвѣта.—Уч. А если бы я произнесъ только два первые звука, то что бы вышло?—А если бы два послѣдніе? А если бы къ двумъ первымъ присоединилъ еще впереди звукъ *сс*...? А если бы къ двумъ послѣднимъ присоединилъ въ концѣ *са*?

Урокъ 28-й.

Программа. 1. Звуковыя упражненія и вмѣстѣ письмо, имѣющее цѣлью выяснить значеніе *ъ*, *ь* и *й*.

2. Письмо подъ диктовку.

3. Чтеніе по букварю или первой книжкѣ для чтенія.

4. Подборъ словъ съ полугласными буквами въ серединѣ и въ концѣ.

5. Складываніе словъ изъ буквъ, разставленныхъ въ безпорядкѣ.

6. Звуковыя загадки.

Ходъ урока. I. *Учитель*. Кто знаетъ, чѣмъ обыкновенно молотятъ рожь, пшеницу или овесъ? Значитъ, у каждаго молотника есть...?

Д. Цѣпъ.

Уч. Скажи, такой-то, всѣ звуки этого слова по порядку.

Д. ц, ѣ, п.

Слѣдуетъ повтореніе этихъ звуковъ другими учениками—по порядку и въ разбивку. Точно также выдѣляются учениками и составные звуки слова „цѣпь“.

Учит. Напишите же оба эти слова у себя въ тетрадкахъ. (Дѣти пишутъ.)—Какъ же теперь узнать, которое изъ этихъ словъ надо читать *цѣпъ*, а которое—*цѣпь?* Вѣдь написаны они у васъ одинаково.

Д. Нельзя узнать.

Уч. Ну, а когда я *говорю* эти слова, то какъ же вы ихъ узнаёте? (Еще разъ произноситъ оба слова, замѣтно оттѣняя послѣднюю согласную.) Пускай кто-нибудь изъ васъ скажетъ оба эти слова, а я узнаю, гдѣ слово *цѣпъ*, а гдѣ *цѣпь*. (Дѣлаетъ опытъ.)

Дѣти догадываются, что разница въ произношеніи зависитъ отъ смягченія согласной *п*. Тогда учитель указываетъ имъ на необходимость постановки *ъ* и *ь*, которые тутъ же и пишутся. Для закрѣпленія въ памяти двухъ этихъ знаковъ дѣлается звуковой разборъ еще нѣсколькихъ словъ съ *ъ* или *ь* на концѣ (*шаръ, шарь, паръ, парь* и пр.). Письмо этихъ словъ. Знакомство дѣтей съ полугласной *й* (на словахъ: *мои, мой, рои, рой* и пр.).

II. Для *письма подъ диктовку* должны быть выбираемы такія слова и предложенія, въ которыхъ какъ можно чаще встрѣчаются только-что изученные знаки. Въ остальномъ дѣло ведется безъ перемѣны. Разница состоитъ только въ томъ, что на этомъ урокѣ, да и вообще съ середины курса, учитель начинаетъ понемногу пріучать дѣтей писать слова, произношеніе которыхъ отличается отъ ихъ правописанія. Само собою разумѣется, что предварительное разложеніе такихъ словъ на звуки является здѣсь совершенною необходимостью.

III. Продиктованное читается съ тѣми же пріемами, какъ на прежнихъ урокахъ. Затѣмъ дѣти читаютъ выбранное мѣсто изъ букваря, который не мѣшаетъ употреблять въ

классѣ и раньше, какъ полезное классное пособіе, но давать его дѣтямъ на-домъ не слѣдуетъ до тѣхъ поръ, пока они не пройдутъ всего алфавита. Букварь раздается, по возможности, всѣмъ ученикамъ, которые отыскиваютъ требуемую страницу, или по картинкамъ, если таковыя есть въ букварѣ, или же по счету листковъ, или, наконецъ, по заглавнымъ буквамъ, такъ-какъ со всѣми числами, въ этотъ періодъ обученія, они еще не могутъ быть знакомы. Вызванный ученикъ читаетъ отдѣльныя слова, которыя обыкновенно помѣщаются въ нашихъ букваряхъ подъ каждою новою буквою, а остальные ученики слѣдятъ за чтеніемъ по своимъ книжкамъ и, въ случаѣ ошибки, останавливаютъ читающаго возгласами: „не такъ! не вѣрно!“ Читающій поправляется и продолжаетъ чтеніе дальше. Повторительное чтеніе однихъ и тѣхъ же словъ полезно лишь въ томъ случаѣ, когда прочитаны строчки двѣ-три и дѣти не могли *заучить* прочитаннаго на-память; слѣдовательно, когда имъ придется каждое слово дѣйствительно *читать*, а не говорить только по памяти. Чтобы чтеніе было вполнѣ сознательное, учитель долженъ спрашивать и, гдѣ слѣдуетъ, объяснять значеніе каждаго новаго слова.

IV. Послѣ чтенія, ученики *отыскиваютъ слова съ буквами ъ, ь и й* на концѣ и въ серединѣ слова. Для этого они или пользуются букваремъ, или же самостоятельно придумываютъ слова на требуемыя условія. Послѣднее, конечно, труднѣе, но за то полезнѣе перваго. Каждое подъисканное дѣтьми слово расчленяется по звукамъ.

V. *Складываніе словъ* изъ разставленныхъ въ безпорядкѣ буквъ есть своего рода звуковая задача, которую ученикъ долженъ рѣшить. Здѣсь по нѣсколькимъ извѣстнымъ, т. е. буквамъ, отыскивается неизвѣстное, т. е. слово. Буквы выставляются на планкѣ въ безпорядкѣ; каждый изъ учениковъ долженъ написать рѣшеніе, т. е. сложить слово, у себя въ тетрадкѣ. Особенно полезнымъ является такой наборъ буквъ, изъ котораго можно составить не одно, а нѣсколько словъ,—такъ-что, слѣдовательно, для учениковъ въ данномъ случаѣ предлагается своего рода неопредѣленная задача, на которую можно дать не одно, а нѣсколько

одинаково правильныхъ рѣшеній. Упражненіе это можно давать и раньше, примѣрно съ 10-го урока (см. Конспектъ букваря).

VI. Въ заключеніе, учитель предлагаетъ такъ-называемыя *звуковыя загадки*, которыя представляютъ одинъ изъ видовъ звуковыхъ задачъ. Загадки эти могутъ быть, напримѣръ, въ такомъ родѣ: отыскать слово, въ которомъ такой-то звукъ повторялся бы два раза—одинъ разъ въ концѣ, а другой—въ началѣ слова; отыскать слово, начинающееся такимъ-то гласнымъ звукомъ и оканчивающееся на *ъ*; отыскать два слова, которыя пишутся одинаково, но имѣютъ совершенно различный смыслъ, и т. подобныя.

Къ вышеуказаннымъ упражненіямъ прибавляются еще слѣдующія: а) *списыванье съ печатнаго текста*, б) *списыванье съ рукописнаго* и в) различныя *работы, задаваемыя дѣтямъ на-домъ*. Списыванье можетъ принести пользу лишь тогда, когда оно производится совершенно вѣрно съ подлинникомъ и когда написанное будетъ потомъ прочитано и основательно усвоено учениками. Что касается до самостоятельныхъ работъ, задаваемыхъ дѣтямъ на-домъ, то объ этомъ слѣдуетъ сказать нѣсколько подробнѣе. Во-1-хъ, ихъ можно давать лишь въ томъ случаѣ, когда учитель совершенно убѣжденъ, что дѣти выполнятъ работу какъ слѣдуетъ; въ противномъ случаѣ, вмѣсто ожидаемой пользы, онѣ принесутъ даже вредъ. Во-2-хъ, ихъ слѣдуетъ давать своевременно, когда учащіеся уже освоились и съ учебнымъ матерьяломъ и съ требованіями учителя, когда, наконецъ, они привыкли работать самостоятельно въ классѣ въ то время, какъ учитель занятъ съ другими отдѣленіями школы. Такими домашними работами, или „уроками“ могутъ быть: письмо словъ или буквъ, уже разобранныхъ дѣтьми въ классѣ, списыванье съ печатнаго или рукописнаго текста, чтеніе легкихъ словъ изъ букваря, подборъ словъ на требуемыя условія и проч.

Съ прописными буквами учащіеся знакомятся въ концѣ курса грамоты.

Конспектъ всего курса грамоты.

Урокъ 1-й. Звуки и буквы *у* и *с*.

Звуковыя упражненія надъ словомъ *ус*.
Письмо и чтеніе слова *ус* и слога *су*.

Урокъ 2-й. Звукъ и буква *м*.

Звуковыя упражненія надъ словомъ *ум*.
Письмо и чтеніе словъ: *ум, ус, му*.

Урокъ 3-й. Звукъ и буква *ш*.

Звуковыя упражненія надъ словомъ *шум*.
Письмо и чтеніе словъ: *шум, сушу суму*.

Урокъ 4-й. Звукъ и буква *а*.

Звуковыя упражненія надъ словами: *ау, сам, сама, мама*.
Письмо и чтеніе: *сама, Маша, мамаша, Саша, суша, сума*.

Урокъ 5-й. Звукъ и буква *и, і*.

Звуковыя упражненія: *уши, шуми, Миша*.
Письмо и чтеніе: *Саша и Миша у мамаши; мамаша у Миши. Уши Маши. Мама, суши суму*.

Урокъ 6-й. Звукъ и буква *о*.

Звуковыя упражненія: *оси, сом*.
Письмо и чтеніе: *оса у оси. Соси маму, Саша*.

Урокъ 7-й. Звукъ и буква *к*.

Звуковыя упражненія: *мак, сок, коса, око, мука*.
Письмо и чтеніе: *Миша, коси осоку; у кошки кусок каши. Сук, сок, кум и кумà, око. Мошка у сока*.

Урокъ 8-й. Звукъ и буква *ж*.

Звуковыя упражненія: *уж, ужи, мажу*.
Письмо и чтеніе: *у Саши ужи и оса. Сижу у Маши. Сажа у кожи. Сушу кожку*.

Урокъ 9-й. Звукъ и буква *р*.

Звуковыя упражненія: *жар, жир, сор, мор, ром, рак, жарко.*
Письмо и чтеніе: *Макару жарко; жарим раки; Марк, коси ромашку и осоку; сук осокора. Мураши и комарики, рама, рожа, жара. Сорока, шарик, шарики, сорок, рука, жир, роса, марка* и пр.

Урокъ 10-й. Звукъ и буква *л*.

Звуковыя упражненія: *кол, лук, лак, сало, сила, класс, жало.*
Письмо и чтеніе: *у мамаши украли сало, масло и молоко. Косари мало косили. Макар ломал мак, а Малаша лила молоко. Миша шил шилом кожу. Около шалаша лом и лукошко. Саша сломал кулаком раму. Мама ушла. Маша росла. Солому сложили у шалаша* и пр.

Урокъ 11-й. Звукъ и буква *х*.

Звуковыя упражненія: *ох, мох, мах, соха* и проч.
Письмо и чтеніе: *мало сахару и масла; их кукла хороша; оса укусила маму; около молока комар и муха. Сухо, сухари, кушак, кукушка, корка, кумушка, куку* и пр.

Урокъ 12-й. Звукъ и буква *ч*.

Звуковыя упражненія: *калач, час, куча* и пр.
Письмо и чтеніе: *мама качала Сашу, а Маша колола сахар. Уточки шли около осоки. Миша учил урок хорошо. Калачи сложили у окошка.*

Куча, чума, лучи, чаша, очки, кочки, клочки, сучу, сучи, чулок, чулки, силок, очи и пр.

Урокъ 13-й. Звукъ и буква *з*.

Звуковыя упражненія: *мороз, зима, коза, роза, риза.*
Письмо и чтеніе: *зима заморозила мух. Казаки шли. Косари сломали косу и замок. Роза уколола руку Миши.*

Урокъ 14-й. Звукъ и буква *ц*.

Звуковыя упражненія: *улица, лицо, царица.*

Письмо и чтеніе: *курица, корица; улица широка; околица, лисица, лисичка, кулик. Зима ушла, стало жарко.*

Урокъ 15-й. Звукъ и буква *т*.

Звуковыя упражненія: *рот, кот, сот, там, каток, моток, лоток.*

Чтеніе и письмо: *котик-коток, а у котика роток. Та коза укусила Мишу за руку. Мужики молотили жито и мололи муку. Туча шла скоро; у Кати жук укусил ручку.*

Урокъ 16-й. Звукъ и буква *щ*.

Звуковыя упражненія: *хрущ, щука, роща.*

Письмо и чтеніе: *Саша утащил ужа; Лука чистил стол. Марк отморозил руки и лицо.*

Урокъ 17-й. Звукъ и буква *н*.

Звуковыя упражненія: *он, она, оно, наш, сани.*

Чтеніе и письмо: *наши котик и козлик жили мирно. Наша мама сучила нитки, наткала холста и сшила нам сорочку. Наши кони тащили сани.*

Урокъ 18-й. Звуки и буквы: *е, ё, ь, э*.

Звуковыя упражненія: *море, нёс, сьно, этот.*

Письмо и чтеніе: *он нёс на руках сьно. Семён ушел на село. Кузнец куёт желызо. Солнце зашло, а луна еще ньт.*

Урокъ 19-й. Звукъ и буква *г*.

Звуковыя упражненія: *горох, гора, горе.*

Письмо и чтеніе: *На горѣ стоитъ наше село; около села растётъ горох, гречиха.* *)

*) Недостаточность у насъ матерьяла для упражненія въ чтеніи и письмѣ объясняется тѣмъ, что мы имѣли ввиду дать только *конспектъ* курса грамоты, а не цѣлый букварь съ пространными упражненіями въ чтеніи и письмѣ.

Урокъ 20-й. Звуки и буквы *ф, ѳ.*

Звуковыя упражненія: *шкаф, штоф, филин, Ѳома.*
Письмо и чтеніе: *Ѳомушка зажегъ фонари на улицѣ; оттого эта улица и лучше, чѣмъ та. Ариѳметика.*

Урокъ 21-й. Звукъ и буква *я.*

Звуковыя упражненія: *соя, земля, Митя, Яша, яма* и пр.
Письмо и чтеніе: *моя Катя сшила кофту, фартух и сорочку. Соня гуляла на лугу, а Сеня у моста.*

Урокъ 22-й. Звукъ и буква *ю.*

Звуковыя упражненія: *рдю, мдю, играю, юла.*
Письмо и чтеніе: *я мою ложку, а он зажигает фонари; они играют на улицѣ. Наши пріѣхали!*

Урокъ 23-й. Звукъ и буква *ы.*

Звуковыя упражненія: *ты, коты, соты, мыло, тысяча, крыса, куклы.*
Письмо и чтеніе: *так хорошо на лугу! мы играем там и около лѣсочка. Утром мы катались на рѣкѣ. Мышка сгрызла кусочек сахару.*

Урокъ 24-й. Звукъ и буква *б.*

Звуковыя упражненія: *зуб, зубы, лоб, лобок, бобы, грибы, баба, брат* и пр.
Письмо и чтеніе: *у нас, около избы, растут бобы, горох, огурцы, арбузы и разные цвѣты, за которыми смотрит сестра Таня; бабушка играла с нами на лужкѣ. Ѣл ли ты колобокъ? Я люблю няню.*

Урокъ 25-й. Звукъ и буква *в*.

Звуковыя упражненія: *вор, овца, овечка, свои.*

Письмо и чтеніе: *Варя играла в куклы, а брат Гриша в бабки. У меня в школѣ были хорошіе товарищи. Извозчик бил своего коня. Меня любят няня и мама. Лови нас!*

Урокъ 26-й. Звукъ и буква *д*.

Звуковыя упражненія: *дуб, садик, дядя, дрова, люди.*

Письмо и чтеніе: *дерево скоро садят, да не скоро съ него фрукты ѣдят. У нас когда-то была добрая и вѣрная собака, да волки разорвали её.*

Урокъ 27-й. Звукъ и буква *п*.

Звуковыя упражненія: *суп, папа, лапа, палка, плачу* и пр.

Письмо и чтеніе: *папаша пѣл нам веселую пѣсенку, а мы её слушали, да потом и переняли. Землю пашут сохою; жнут хлѣб серпами; дерево рубят топорами.*

Урокъ 28-й. ъ, ь, й, г.

Звуковыя упражненія: *цѣпъ и цѣпь, шаръ и шарь, уголъ и уголь, паръ и парь, рои, рой, мои, мой.*

Письмо и чтеніе: *цѣпъ дѣлается изъ дерева, а цѣпь изъ желѣза; паръ костей не ломитъ; парь его хорошенько; уголъ и уголь; кровъ и кровь; братъ и брать; сарай и сараи; мои, мой, молотъ и молоть, колъ и коль, Моисей.*

П. Солонина.

КНИГИ, СОСТАВЛЕННЫЯ И ИЗДАННЫЯ

Василіемъ Аполлоновичемъ Зелинскимъ,

ПРЕПОДАВАТЕЛЕМЪ МЕТОДИКИ РУССКАГО ЯЗЫКА.

Пособія по изученію русскаго языка:

1. Справочникъ по русскому правописанію, съ приложеніемъ полнаго списка коренныхъ и производныхъ словъ, въ которыхъ пишется буква Ѣ. Составленъ по „Руководству“ Академіи Наукъ. Изд. 6-е. М. 1891 г. Ц. 50 к.

2. Грамматическій задачникъ для письменныхъ и устныхъ упражненій по русскому языку. Приспособленъ къ элементарной грамматикѣ К. Говорова. Изд. 3-е. М. 1893 г. Ц. 25 к.

3. Зрительный диктантъ. Самодиктованіе и самоисправленіе. Новая система для практическаго самоизученія русскаго правописанія. Часть первая. Изд. 4-е. М. 1891 г. Ц. 50 к.

4. То-же. Часть вторая. Знаки препинанія. Изданіе 2-е. М. 1891 г. Ц. 40 коп.

5. Справочный словарь буквы Ѣ. Полный списокъ коренныхъ и производныхъ словъ, пишущихся черезъ Ѣ. Изд. 3-е. М. 1892 г. Ц. 25 коп.

6. Таблицы для письменнаго грамматическаго разбора. № 1. Части рѣчи. № 2. Составъ словъ. № 3. Имя существительное. № 4. Глаголъ. Цѣна каждой таблицы 2 к.

7. Корнесловъ русскаго языка. Составленъ по изслѣдованіямъ авторитетныхъ филологовъ. М. 1891 г. Ц. 50 к.

8. Хрестоматія для объяснительнаго чтенія. Дополненіе къ книгѣ: „Методическія указанія и примѣрные уроки по объяснительному чтенію“. М. 1892 г. Ц. 25 к.

9. Указатель (систематическій и алфавитный) при разстановкѣ знаковъ препинанія. М. 1892 г. Ц. 50 к.

Руководства по преподаванію русскаго языка:

10. Методическія указанія и образцовые уроки по преподаванію русской элементарной грамматики. Сводъ методическихъ разъясненій и примѣрныхъ грамматическихъ уроковъ, разработанныхъ извѣстными русскими педагогами. М. 1891 г. Ц. 1 р.

11. Методическія указанія и примѣрные уроки по объяснительному чтенію, разработанные извѣстными русскими педагогами. М. 1891 г. Ц. 1 р.

12. Обученіе грамотѣ по звуковому способу. Сборникъ методическихъ разъясненій, указаній, пріемовъ и примѣрныхъ уроковъ по обученію грамотѣ, разработанныхъ извѣстными педагогами Ц. 1 р.

Пособія по исторіи русской литературы:

13. Собраніе критическихъ матеріаловъ для изученія произведеній И. С. Тургенева. Два выпуска. М. 1884 г. Ц. 4 руб. (Изданіе распродано).

14. Историко-критическій комментарій къ сочиненіямъ Ѳ. М. Достоевскаго (сборникъ критикъ). Съ портретомъ Ѳ. М. Достоевскаго. 3 части. М. 1885—1886 г. Ц. 3 р 25 к. (Изданіе распродано).

15. Сборникъ критическихъ статей о Н. А. Некрасовѣ. Три части. М. 1886—1887 г. Ц. 3 р. (Каждая часть продается отдѣльно).

16. Русская критическая литература о произведеніяхъ А. С. Пушкина Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ статей. Три части. М. 1887—1888 г. Ц. 3 р. (Каждая часть продается отдѣльно).

17. Русская критическая литература о произведеніяхъ Л. Н. Толстого. Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ статей. Три части. М. 1888 г. Ц. 3 р. (Каждая часть продается отдѣльно).

18. Русская критическая литература о произведеніяхъ Н. В. Гоголя. Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ статей. Часть первая. Москва. 1889 г. Ц. 1 р.

Складъ изданій **В. А. Зелинскаго**—въ Москвѣ, Патріаршіе пруды, д. Мозжухина.

Выписывающіе изъ склада прилагаютъ на пересылку каждой книги стоимостью менѣе рубля—10 к. (таблицы 2 к.) и сумму, по желанію,—почтовыми марками въ заказныхъ письмахъ.

При выпискѣ книгъ на рубль и болѣе, пересылку складъ принимаетъ на свой счетъ, прибавляя только 10 к. на посылки съ наложеннымъ платежомъ.